

Міністерство освіти і науки України
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

На правах рукопису

ЯРОШИНСЬКА ОЛЕНА ОЛЕКСАНДРІВНА

УДК [371.134+372.4](043.3)

**ТЕОРЕТИЧНІ І МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ПРОЕКТУВАННЯ
ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ**

13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

Дисертація на здобуття наукового ступеня
доктора педагогічних наук

Науковий консультант:
Побірченко Наталія Семенівна,
доктор педагогічних наук, професор,
член-кореспондент НАПН України

Умань – 2015

ЗМІСТ

ВСТУП.....	4
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ТА МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ	22
1.1. Ступінь розробленості проблеми дослідження в науковій літературі та освітньо-виховній практиці	22
1.2. Онтологія ключових понять дослідження.....	47
1.3. Методологічні засади проектування освітнього середовища...	68
1.4. Система проектування освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи	93
Висновки до першого розділу.....	116
РОЗДІЛ 2. СТРУКТУРНИЙ АНАЛІЗ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ	118
2.1. Обґрунтування структурних компонентів освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової ланки освіти.....	118
2.2. Організація педагогічного супроводу студентів у навчально-виховному середовищі	153
2.3. Освітній потенціал соціально-культурного середовища підготовки майбутніх учителів.....	176
2.4. Організація та функціонування інформаційно-комунікаційного середовища в межах сучасного освітнього простору.....	189
Висновки до другого розділу.....	208
РОЗДІЛ 3. ДІАГНОСТИКА СТАНУ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В УМОВАХ НАЯВНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ТА ОБҐРУНТУВАННЯ МОДЕЛІ УДОСКОНАЛЕННЯ ЇХ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ.....	211
3.1. Програма експерименту та аналіз оцінювання стану освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи	211
3.2. Методика проведення констатувального етапу експерименту та його результати	236

3.3. Модель професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи в проектованому середовищі та її взаємозумовленість з цілями проектування освітнього середовища.....	249
3.4. Педагогічні умови професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи в проектованому освітньому середовищі.....	264
Висновки до третього розділу.....	286
РОЗДІЛ 4. МЕТОДИКА ПРОЕКТУВАННЯ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ	289
4.1. Проектування змісту професійної підготовки майбутніх учителів визначеного напрямку з метою створення інноваційного проекту освітнього середовища.....	289
4.2. Конструювання форм, методів і засобів професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи	306
Висновки до четвертого розділу.....	345
РОЗДІЛ 5. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА МЕТОДИКИ ПРОЕКТУВАННЯ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ.....	348
5.1. Реалізація методики проектування освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової ланки освіти	348
5.2. Інтерпретація результатів дослідно-експериментальної роботи.....	391
Висновки до п'ятого розділу.....	411
ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ	413
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	421
ДОДАТКИ.....	484

ВСТУП

Актуальність дослідження. Соціально-політичні процеси, розвиток науки, техніки і технологій зумовили інтенсивність процесів інформаційного обміну, взаємовпливу освітніх структур різних регіонів, країн, міст та окремих навчальних закладів. Про зазначене йдеться в Болонській декларації, метою якої є формування єдиного освітнього простору, зближення освітніх систем країн Європи, надання їм більшої відкритості та мобільності, створення різноманітного поліваріантного освітнього середовища професійної підготовки майбутніх фахівців.

Як наслідок, спостерігається підвищення інтересу педагогічної спільноти до таких явищ, як освітній простір і освітнє середовище. Але обсяг теоретико-методологічних знань про феномен сучасного освітнього середовища та вдосконалення його параметрів не відповідає вимогам практики вищої педагогічної школи, а реалізація середовищного підходу в підготовці майбутніх учителів початкової ланки освіти потребує ґрунтового наукового аналізу. Це підсилюється потребою розв'язання проблеми формування готовності майбутніх учителів до взаємодії з молодшими школярами в умовах реалізації Державного стандарту початкової загальної освіти та нових вимог до організації середовища початкової школи на засадах компетентнісного підходу. Отже, виникла необхідність вивчення можливості підвищення якості підготовки майбутніх учителів визначеного напрямку шляхом проектування освітнього середовища їх професійного становлення.

Дослідженню питань професійної підготовки майбутніх учителів приділяли увагу такі вчені, як В. Андрущенко, О. Антонова, І. Бех, Г. Васянович, С. Вітвіцька, О. Дубасенюк, М. Євтух, В. Кузь, В. Луговий, Н. Ничкало, В. Майборода, Н. Побірченко, С. Сисоєва та ін.

Проблеми підготовки вчителя початкової школи, зокрема аспекти формування змісту, форм та методів професійної підготовки, розвитку

провідних якостей та компетенцій майбутнього фахівця, досліджували: Н. Бібік, В. Бондар, І. Казанжи, Л. Коваль, Я. Кодлюк, О. Комар, А. Крамаренко, С. Мартиненко, О. Матвієнко, І. Осадченко, Л. Пстухова, О. Савченко, С. Скворцова, Л. Хомич, Л. Хоружа та ін.

Необхідність удосконалення підготовки майбутніх учителів початкової школи визначило вибір основних векторів дослідження – освітнє середовище і педагогічне проектування.

Теоретико-методологічним основам розв'язання проблеми взаємодії людини та середовища, присвячені дослідження А. Бандури, Р. Бейкера, Л. Виготського, Дж. Гібсона, К. Левіна, М. Хейдметса та ін. Науковцями розкрито його значущість для розвитку особистості (К. Абульханова-Славська, Н. Крилова, О. Леонт'єв, Ю. Мануйлов, Д. Маркович, М. Черноушек та ін.).

Сутність поняття «освітнє середовище» впродовж останніх десятиліть обґрунтовують як вітчизняні, так і зарубіжні психологи, педагоги. Вивчення освітнього середовища здійснюється з позицій, пов'язаних із сучасним розумінням освіти як особливої сфери соціального життя, а середовища як чинника освіти (Н. Гонтаровська, С. Дерябо, В. Желанова, В. Козирев, Т. Менг, К. Приходченко та ін.); узагальнено моделі освітнього середовища (В. Давидов, Я. Корчак, В. Лебедева, В. Орлов, В. Панов, В. Рубцов, В. Слободчиков, В. Ясвін та ін.).

Сьогодні зростає кількість вітчизняних та зарубіжних досліджень, в яких предметом наукового пошуку стають процеси створення освітнього середовища вищого навчального закладу (В. Іванова, Н. Калашнікова, А. Каташов, О. Макагон, О. Ліннік, І. Палашева, Л. Панченко, Л. Пікулева та ін.) або аналізується його використання з метою формування особистісних та професійних якостей фахівців (А. Вишнякова-Вишневецька, Л. Денисова, К. Дубич, Д. Качалов, Р. Монарьов, О. Петренко, А. Шевченко та ін.). Проте, поза увагою дослідників залишається проблема організації освітнього

середовища, що модернізується на основі створення нового проекту, головним орієнтиром якого є розвиток майбутнього вчителя.

Педагогічне проектування як механізм розвитку системи діяльності загальноосвітнього закладу та вищої школи досліджували науковці: В. Безрукова, В. Беспалько, І. Зязюн, О. Заїр-Бек, О. Коберник, В. Монахов, Г. Муравйова, В. Радіонов, В. Стрельников та ін.; етапи та компоненти проектування освітнього середовища представлено в працях: Є. Алісова, В. Бордовської, Т. Подобєдової, Т. Ткача, Я. Фруктової, А. Цимбалару та ін.

Аналіз публікацій науковців засвідчив, що репрезентація основ педагогічного проектування як цілісного виду діяльності в системі підготовки майбутнього вчителя також потребує обґрунтування теоретичних і методологічних засад та експериментальної перевірки.

Отже, незважаючи на те, що проблеми, пов'язані зі створенням освітнього середовища, займають важливе місце в історії вітчизняної педагогічної науки, процес проектування освітнього середовища є недостатньо вивченим, а визначення його потенціалу для професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи практично нереалізованим через відсутність методики забезпечення цього процесу.

Аналіз наукової літератури, моніторинг досліджень проектування освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи і реальної ситуації їх фахової підготовки дозволяє виявити ряд об'єктивних і суб'єктивних суперечностей між:

- розробкою у вітчизняній науці окремих аспектів проектування освітнього середовища і відсутністю їх системного теоретичного і методологічного обґрунтування в контексті професійної підготовки вчителів визначеного напрямку;

- потребою суспільства у висококваліфікованих, конкурентоспроможних на ринку праці фахівцях початкової ланки освіти й обмеженими можливостями їх підготовки на основі традиційних підходів до організації освітнього середовища;

– розвитком інноваційних процесів в освіті як об’єктивної реальності і відсутністю механізму забезпечення їх узгодженого оптимального впливу на якість підготовки майбутніх учителів початкової школи з урахуванням середовищного підходу як цілісної методології пізнання явищ та процесів.

Отже, необхідність подолання зазначених суперечностей, нагальна потреба в удосконаленні професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи у вищих педагогічних навчальних закладах та недостатня розробленість відповідної проблеми в педагогічній теорії й практиці зумовили вибір теми дослідження: **«Теоретичні і методичні засади проектування освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи».**

Зв’язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дослідження виконано відповідно до тематичного плану науково-дослідних робіт Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, теми Науково-дослідної лабораторії педагогічної компетентності «Формування компетентного вчителя в умовах освітнього середовища вищого навчального закладу» (реєстраційний номер 0111U007536). Тему дисертації затверджено вченою радою Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини (протокол № 10 від 21.02.2011 р.) та погоджено рішенням бюро Ради з координації наукових досліджень у галузі педагогіки та психології в Україні (протокол № 3 від 29.03.2011 р.).

Мета дослідження – виявити і обґрунтувати теоретико-методичні засади досліджуваного процесу, розробити й експериментально перевірити методику проектування освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи.

Відповідно до мети було визначено **завдання дослідження:**

1. Проаналізувати ступінь розробленості досліджуваної проблеми в науковій літературі та освітньо-виховній практиці.
2. Визначити термінологічний апарат дослідження.

3. Обґрунтувати методологічні основи, складові та алгоритм проектування освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи.

4. Виявити структуру освітнього середовища та компоненти професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи.

5. Виокремити критерії, показники й охарактеризувати рівні готовності майбутніх учителів початкової школи до професійної діяльності, здійснити їх діагностику.

6. Теоретично обґрунтувати модель професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи в проектованому освітньому середовищі.

7. Розробити методику проектування освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів школи першого ступеня.

8. Експериментально перевірити ефективність упровадження в навчально-виховний процес вищих педагогічних навчальних закладів методики проектування освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи та її ресурсного забезпечення.

Об'єкт дослідження – професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи.

Предмет дослідження – теоретико-методичні засади проектування освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи.

Концепцію проектування освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи визначають теоретико-методичні засади, що виконують роль регуляторів у проектуванні освітнього об'єкта і забезпечують завершене уявлення про структуру, зміст, форми, методи та засоби вибудовування доцільної освітньої взаємодії в системі забезпечення якості підготовки майбутніх учителів визначеного напрямку.

Провідна ідея дослідження полягає в необхідності зміни традиційних підходів до функціонування освітнього середовища професійної підготовки

майбутніх учителів початкової школи на основі його проектування та надання цьому процесу інноваційності, неперервності й системності.

Мета роботи, її науково-теоретичні засади, поліфункціональні особливості процесу проектування освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи зумовили вироблення концептуальних засад дослідження, які потребують обґрунтування на методологічному, теоретичному та практичному рівнях наукового пошуку.

Методологічний концепт відображає взаємозв'язок і взаємодію різних підходів загальнонаукової і конкретно-наукової методології, на основі яких здійснюється проектування освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи, а саме:

- *системний підхід* сприяє виявленню структури освітнього середовища як динамічної системи, допомагає дослідити взаємодію його компонентів, що забезпечують його ефективне функціонування;

- *синергетичний підхід* дає можливість дослідити сутність проектування освітнього середовища професійної підготовки з точки зору його відкритості, складності, динамічності й автономності;

- *середовищний підхід* є інструментом пошуку нових ресурсів удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи в умовах середовищної взаємодії;

- *особистісно-діяльнісний підхід* передбачає створення в проектованому освітньому середовищі відповідних умов для розвитку особистості вчителя як суб'єкта професійно-освітньої діяльності;

- *культурологічний підхід* сприяє створенню оптимальних умов для засвоєння майбутніми вчителями загальнолюдської та національної культури, усвідомленню та самореалізації особистістю культурних потреб, інтересів і здібностей;

- *аксіологічний підхід* створює умови для вибору значущих професійних цінностей у проектованому освітньому середовищі в системі забезпечення якості підготовки майбутніх учителів початкової школи;

- *акмеологічний підхід* визначає напрями переходу освітнього середовища в інноваційний стан, який забезпечує найбільш повну самореалізацію студента в проектованому середовищі;
- *компетентнісний підхід* розширює умови, ресурси, функціональні можливості учасників середовищної взаємодії та забезпечує досягнення високої якості професійної підготовки;
- *технологічний підхід* уможливорює прогнозування мети та етапів проектування, визначає основи розробки методики проектування освітнього середовища, конструювання інструментарію діагностики отриманих результатів.

Теоретичний концепт визначає систему психолого-педагогічних ідей, концепцій, вихідних категорій, основних понять, дефініцій, оцінок, без яких неможливе розуміння сутності явища, що досліджується. Проектування освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи як цілісний процес оновлення наявної моделі передбачає отримання очікуваного результату – інноваційного проекту досліджуваного феномена. Зазначений процес вимагає цілеспрямованого створення нових, інноваційних форм, методів, засобів діяльності спочатку за допомогою прогнозованої моделі професійної підготовки в проектованому середовищі, а потім шляхом її реалізації. Методика проектування освітнього середовища виступає комплексним механізмом доповнень та змін освітньої взаємодії в системі забезпечення якості підготовки майбутніх учителів визначеного напрямку.

Практичний концепт передбачає експериментальну перевірку ефективності запропонованої методики проектування освітнього середовища, яка забезпечує оновлення змісту, форм, методів та засобів професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи. Реалізація методики є спеціально організованим, цілеспрямованим, динамічним процесом, в межах якого послідовно впроваджуються блоки інновацій в основні компоненти освітнього середовища (навчально-виховний, соціально-

культурний, інформаційно-комунікаційний). Оцінювання ефективності впровадження методики проектування освітнього середовища характеризується системністю, поетапністю та здійснюється шляхом використання засобів діагностики і виражається рівнем готовності майбутніх учителів початкової школи до професійної діяльності.

Провідна ідея дослідження, основні положення концепції зосереджені в **загальній гіпотезі** про те, що *проектування* освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи як специфічний вид педагогічної діяльності, завдяки якій створюються моделі зміни освітнього середовища та збагачуються його ресурси і можливості для вдосконалення умов професійного та особистісного розвитку майбутнього педагога, здатне забезпечити підвищення рівня готовності майбутніх фахівців до професійної діяльності.

Загальна гіпотеза конкретизована в **часткових гіпотезах**, зміст яких полягає в тому, що підвищення рівня готовності майбутніх учителів початкової школи до професійної діяльності можливе якщо:

- проектування освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи можна уявити як систему діалектично пов'язаних між собою складових (прогнозування, моделювання, конструювання та реалізація), нерозривність та взаємодоповнюваність яких при впровадженні забезпечує цілісність проектування освітнього середовища з метою створення його інноваційного проекту;

- підготовка майбутніх учителів здійснюватиметься в умовах проектування освітнього середовища з урахуванням методологічних підходів (системного, синергетичного, середовищного, особистісно-діяльнісного, культурологічного, аксіологічного, акмеологічного, компетентнісного, технологічного) та спеціально розробленої і впровадженої методики проектування освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів школи першого ступеня;

– у процесі професійного становлення забезпечувати єдність ціннісно-мотиваційного (аксіологічного, соціокультурного), гносеологічно-творчого (гносеологічного, когнітивного, творчого), особистісно-діяльнісного (праксеологічного, особистісного, комунікативного) компонентів підготовки та впроваджувати їх з урахуванням моделі професійної підготовки майбутніх педагогів у проектованому освітньому середовищі;

– процес формування готовності до професійної діяльності здійснювати з урахуванням відповідних педагогічних умов в проектованому освітньому середовищі (соціальна адаптація студентів у площині взаємодії з освітнім середовищем професійної підготовки, актуалізація розвивального потенціалу освітнього середовища, активізація процесу професійно-особистісного розвитку та саморозвитку студентів засобами творчо-пошукової роботи, оволодіння майбутніми вчителями початкової школи основами інноваційної діяльності);

– забезпечити поетапне впровадження методики проектування освітнього середовища через блокову систему інновацій та вдосконалення змісту, форм, методів і засобів освітньої взаємодії в умовах навчально-виховного, соціально-культурного та інформаційно-комунікаційного середовищ.

Теоретико-методологічну основу дослідження проектування освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи визначено: загальнотеоретичними і методологічними положеннями наукового пізнання; концептуальними положеннями філософії людиноцентризму як основи становлення системи освіти; сучасними концепціями середовищеорієнтованої освіти; принципами науковості й інноваційності в проектуванні освітнього процесу у вищій школі.

Теоретичну основу дослідження складають: концептуальні положення вищої освіти (В. Андрущенко, М. Євтух, В. Кремень, В. Луговий, П. Саух та ін.); основні положення дидактики професійної педагогічної освіти (О. Антонова, Г. Васянович, С. Вітвицька, О. Дубасенюк, С. Лісова,

Н. Ничкало, Н. Побірченко, С. Сисоєва та ін.); концептуальні засади професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи (Н. Бібік, В. Бондар, Я. Кодлюк, Л. Коваль, О. Комар, С. Мартиненко, О. Матвієнко, І. Осадченко, О. Савченко, Л. Хоружа та ін.); основні ідеї використання середовища як чинника освіти (Н. Гонтаровська, С. Дерябо, А. Каташов, В. Козирєв, Н. Крилова, В. Орлов, В. Панов, О. Петренко, К. Приходченко, В. Рубцов, В. Слободчиков, В. Ясвін та ін.); основні положення використання середовищного підходу в професійній освіті (В. Іванова, Р. Кассіна, Е. Мамонтова, Т. Менг, І. Палашева, Л. Панченко, І. Шумакова, С. Цимбрило, А. Шевченко та ін.); провідні ідеї методології педагогічного проектування (В. Безрукова, В. Беспалько, О. Заїр-Бек, І. Зязюн, О. Коберник, В. Монахов, Г. Муравйова, В. Радіонов та ін.).

У процесі наукового пошуку було використано наступні **методи**:

– *теоретичні*: аналіз, синтез, порівняння, узагальнення наукової та навчально-методичної літератури з проблеми дослідження, що дало змогу з'ясувати ступінь її наукової розробки, напрями розвитку педагогічних ідей у цій галузі, визначити методологічні засади досліджуваної проблеми; моделювання з метою розробки моделі професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи в проектованому освітньому середовищі; проектування для визначення структури, етапів, алгоритму проектувальних дій з метою створення інноваційної проекту освітнього середовища;

– *емпіричні*: обсерваційні (пряме та опосередковане спостереження), діагностичні (бесіда, опитування, анкетування, тестування, діагностичні методики, рейтинг, метод аналізу результатів діяльності, експертних оцінок), що дозволило узагальнити аналітичний матеріал про сформованість готовності майбутніх учителів початкової школи до професійної діяльності; педагогічний експеримент (пілотажний, констатувальний та формувальний етапи) для з'ясування вихідного стану професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи у визначеному напрямі, перевірки ефективності методики проектування освітнього середовища та її ресурсного забезпечення;

– *математичні* (реєстрування, ранжування, математичний аналіз), *статистичні* (застосування критерію Пірсона) для статистичної обробки одержаних результатів;

– *графічні* для наочного ілюстрування та порівняння результатів експериментальної роботи в графічних зображеннях і табличних формах.

Організація дослідження. Дослідно-експериментальна робота проводилася впродовж 2008–2014 років і передбачала чотири етапи наукового пошуку.

На *теоретико-аналітичному етапі* (2008 р.) – виявлено ступінь розробленості проблеми дослідження в науковій літературі та освітньо-виховній практиці; висвітлено онтологію ключових понять; розкрито методологічні основи наукового пошуку, цілісно досліджено систему проектування освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи.

На *структурувальному етапі* (2009 р.) – обґрунтовано структурні компоненти освітнього середовища та складові професійної підготовки майбутніх учителів початкової ланки; розкрито особливості педагогічного супроводу студентів у навчально-виховному середовищі; проаналізовано освітній потенціал соціально-культурного середовища; представлено теоретичні основи створення інформаційно-комунікаційного середовища в сучасному освітньому просторі.

На *аналітико-синтетичному етапі* (2009–2010 рр.) – розроблено програму дослідно-експериментальної роботи; здійснено аналіз оцінювання суб'єктами стану освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи (пілотажний етап експерименту); проведено констатувальний етап експерименту з метою виявлення вихідного рівня готовності майбутніх педагогів до професійної діяльності; теоретично обґрунтовано модель професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи в проектованому середовищі; визначено педагогічні умови їх успішної професійної підготовки.

На *експериментально-узагальнювальному етапі* (2010–2014 рр.) – розроблено методiku проектування освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи; проведено підготовку науково-педагогічних працівників вищих навчальних закладів до такого проектування; опубліковано практичні, навчально-методичні посібники та методичні рекомендації як ресурсне забезпечення методики проектування; експериментально перевірено ефективність упровадження авторської методики в навчально-виховний процес вищих педагогічних навчальних закладів та її ресурсного забезпечення; здійснено обробку й систематизацію результатів формувального етапу експерименту; оформлено матеріали науково-дослідної роботи.

Експериментальна база дослідження. Дослідно-експериментальна робота здійснювалася на базі факультетів підготовки вчителів початкової школи Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського, Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка, Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки, ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди».

До участі в дослідженні було залучено 85 викладачів університетів, 686 студентів. На формувальному етапі – 600 студентів експериментальних та контрольних груп напряму підготовки 6.010102 Початкова освіта.

Наукова новизна дослідження полягає в тому, що *вперше*:

– цілісно досліджено та обґрунтовано теоретичні і методичні засади проектування освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи; розроблено структуру освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи, що поєднує соціально-культурне, навчально-виховне, інформаційно-комунікаційне середовища; визначено складники й етапи педагогічного проектування освітнього середовища (прогнозування, моделювання, конструювання,

реалізація) та компоненти професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи (ціннісно-мотиваційний – аксіологічний, соціокультурний; гносеологічно-творчий – гносеологічний, когнітивний, творчий; особистісно-діяльнісний – праксеологічний, особистісний, комунікативний); обґрунтовано систему проектування освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи (цільовий, методологічний, суб'єктний, структурний, процесуальний, результативний) та модель професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи в проектованому освітньому середовищі (методологічно-цільовий, змістово-процесуальний, діагностично-результативний блоки), підтверджено їх взаємозумовленість; розроблено методику проектування освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи та інтегровано у вигляді блоків; визначено педагогічні умови підготовки майбутніх учителів початкової школи в проектованому освітньому середовищі: соціальна адаптація студентів у площині взаємодії з освітнім середовищем професійної підготовки, актуалізація розвивального потенціалу освітнього середовища, активізація процесу професійно-особистісного розвитку та саморозвитку студентів засобами творчо-пошукової роботи, оволодіння майбутніми вчителями початкової школи основами інноваційної діяльності; виявлено компоненти (ціннісно-мотиваційний, гносеологічно-творчий, особистісно-діяльнісний), критерії (ціннісний, пізнавальний, діяльнісний), показники та охарактеризовано рівні готовності майбутніх учителів початкової школи до професійної діяльності (низький, середній, високий); визначено сутність понять «освітнє середовище професійної підготовки майбутніх учителів», «проектування освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи»;

– *удосконалено* зміст, форми, методи та засоби забезпечення взаємодії суб'єктів в умовах освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи; уточнено сутність понять «освітній простір

вищого навчального закладу», «освітнє середовище вищого навчального закладу»;

– *набули подальшого розвитку базові поняття – «середовище», «освіта», «освітнє середовище» та наукові уявлення про етапи, алгоритм проектування освітнього середовища.*

Практичне значення одержаних результатів дослідження полягає в розробці та впровадженні в навчально-виховний процес вищих педагогічних навчальних закладів науково-методичних та практичних посібників, методичних рекомендацій, авторських програм та електронних ресурсів, які розкривають теоретичні та практичні основи проектування освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи і забезпечують його реалізацію, а саме:

– посібників для викладачів, кураторів вищих навчальних закладів: «Педагогічний дизайн», «Інститут кураторства: проектування діяльності»;

– методичних рекомендацій: «Організація та функціонування інформаційно-комунікаційного середовища в рамках сучасного освітнього простору», «Організація наукового середовища», «Рекомендації щодо структури, змісту та обсягів наукових та навчальних видань викладачів та студентів УДПУ»;

– програми спецкурсу «Сучасний вчитель і педагогічний дизайн»;

– посібників для студентів вищих навчальних закладів: «Загальні основи педагогіки», «Дидактика», «Теорія виховання», «Школознавство», «Комплексний кваліфікаційний іспит з педагогіки та методик початкового навчання»;

– електронних ресурсів (навчально-методичне забезпечення дисциплін професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи та електронні курси в системі дистанційної освіти «Moodle», електронного архіву «Інституційний репозитарій УДПУ», сайту супроводу навчальних посібників).

Програми, посібники та рекомендації можуть бути використані для подальшого вдосконалення кредитно-трансферної системи організації навчального процесу у ВНЗ, у наступних дослідженнях із теорії і методики професійної освіти.

Результати дослідження **впроваджено** в навчально-виховний процес Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини (довідка № 1497/01 від 24. 09. 2014 р.), Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського (довідка № 25.1/1620 від 11. 12. 2014 р.), Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка (довідка № 5067/01-55/02 від 11. 12. 2014 р.), Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки (довідка № 03-31/01/3983 від 11. 12. 2014 р.), ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди» (довідка № 780 від 17. 09. 2014 р.).

Апробація результатів дисертаційної роботи. Основні результати дослідження представлено в доповідях на наукових, науково-практичних, науково-методичних конференціях різного рівня, зокрема:

– *міжнародних*: «Jan Amos Komenski – the teacher of Europe» (Лешно, Польща, 2010), «Психология и педагогика инноваций в условиях непрерывного образования» (Ставрополь, Росія, 2011), «Удосконалення форм і методів підготовки професійно компетентних працівників освіти» (Черкаси, 2011), «Технологічний підхід у підготовці майбутніх учителів» (Умань, 2011), «Розвиток освітніх систем у глобальному вимірі: тенденції і прогнози» (Умань, 2011), «Использование передовых технологий обучения в учреждениях образования» (Гродно, Білорусь, 2011), «Інноваційні технології у професійному розвитку педагогічних працівників та керівників закладів освіти» (Біла Церква, 2012), «Дидактика Яна Амоса Коменського: від минулого до сьогодення» (Умань, 2012), Міжнародному форумі фахівців у галузі освітніх вимірювань (Київ, 2012 р.), «Вища освіта в Україні у контексті інтеграції до європейського освітнього простору» (Київ, 2012),

«Wykształcenie i nauka bez granic – 2012» (Перемишль, Польща, 2012), Челпанівські психолого-педагогічні читання (Київ, 2013), «Наука і освіта в глобалізованому світі: традиції, сьогодення, перспективи» (Умань, 2013), «Дидактика Яна Амоса Коменського як універсальне мистецтво надання та здобуття освіти» (Умань, 2013, 2014), «Підготовка конкурентоспроможного фахівця дошкільної та початкової освіти: реалії й перспективи» (Луцьк, 2013), «Achievement of high school – 2013» (Софія, Болгарія, 2013), «Основні напрями підготовки сучасного вчителя: глобалізація, стандартизація, інтеграція» (Умань, 2014), «Людина та соціум: сучасні проблеми взаємодії (психологічні та педагогічні аспекти)» (Львів, 2014), «Fundamental and applied science – 2014» (Шеффілд, Британія, 2014);

– *всеукраїнських*: «Сучасні технології розвитку професійності майбутніх учителів» (Умань, 2008), «Організаційно-педагогічні умови управління виховним процесом у підготовці майбутніх педагогів: інноваційний досвід освіти, проблеми, традиції та перспективи» (Переяслав-Хмельницький, 2009), «Сучасні технології розвитку професійної майстерності майбутніх учителів» (Умань, 2009–2013), «Актуальні проблеми підготовки сучасного вчителя» (Умань, 2010–2014), «Освіта в інформаційному суспільстві: філософські, психологічні та педагогічні аспекти» (Суми, 2010), «Практично-професійна підготовка студентів у системі вищої освіти: проблеми та шляхи вдосконалення» (Харків, 2011), «Василь Сухомлинський і школа ХХІ століття: традиція й інноваційність» (Умань, 2012), «Професійно-творча самореалізація педагога в умовах інноваційної освіти» (Суми, 2012), «Упровадження нового змісту початкової освіти: теорія і практика» (Полтава, 2012), «Українська педагогіка 1920-х років – сучасні оцінки і виміри» (Умань, 2012), «Педагогічне забезпечення творчої самореалізації особистості в інноваційній освіті» (Суми, 2013), «Неперервна педагогічна освіта в Україні: стан, проблеми, перспективи» (Умань, 2014), «Інформаційно-комунікаційні технології навчання» (Умань, 2014), «Евристична освіта у суспільстві нових соціальних та особистісних

цінностей» (Суми, 2014), «Інформаційно-комунікаційні технології у формуванні фахових компетентностей учителів початкових класів: реалії та перспективи» (Слов'янськ, 2014);

– *науково-методичних семінарах*: «Особливості застосування інтерактивних технологій в процесі навчання у ВНЗ» (Умань, 2010), «Сутність застосування технології ситуаційного навчання у підготовці майбутніх учителів початкової школи» (Дрогобич, 2012), «Формування компетентного фахівця в умовах освітнього середовища вищого навчального закладу» (Умань, 2013), «Підготовка компетентного вчителя: традиції та інновації» (Умань, 2014) та ін.

Публікації. Основні положення та результати дисертації відображено в 65 публікаціях, із них – 1 монографія, 24 статті в провідних наукових фахових виданнях, з них 5 – у зарубіжних, 28 публікацій у збірниках матеріалів конференцій та наукових праць, 8 навчальних, навчально-методичних і практичних посібників, 3 видання методичного характеру та 1 програма спецкурсу.

Особистий внесок здобувача. У публікаціях, підготовлених у співавторстві, внесок здобувача полягає: у виокремленні основних напрямів створення дослідницького середовища педагогічного університету («Формування дослідницького середовища вищого педагогічного навчального закладу як засобу формування професійної компетентності майбутніх учителів», співавтор Н. Побірченко); в аналізі наукової літератури, з'ясуванні сутності та змісту феномену «педагогічне проектування» («Особенности педагогического проектирования образовательной среды профессиональной подготовки будущих учителей начальной школы», співавтор О. Коростельова); в обґрунтуванні ролі моделювання як складника проектування педагогічних процесів («Преодоление ложных эвристик как неадекватных ментальных моделей», у співавторстві з О. Яригіним); у колективному посібнику «Комплексний кваліфікаційний іспит з педагогіки

та методик початкового навчання» автору належать навчально-методичні розробки з педагогіки початкової школи.

Кандидатська дисертація з теми «Розвиток поглядів на інститут батьківства в історії української етнопедагогіки» (спеціальність 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки) захищена в 2005 р. у Національному педагогічному університеті імені М. П. Драгоманова. Її матеріали в тексті докторської дисертації не використовувалися.

Структура й обсяг дисертації. Робота складається зі вступу, п'яти розділів, висновків до кожного з них, загальних висновків, списку використаних джерел (528 найменувань, з них 22 – іноземною мовою), 22 додатків на 60 сторінках. Загальний обсяг дисертації – 543 сторінки, з них – 420 сторінок основного тексту. Робота містить 14 рисунків, 33 таблиці.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ТА МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ

1.1. Ступінь розробленості проблеми дослідження в науковій літературі та освітньо-виховній практиці

Початок нового тисячоліття характеризується новою хвилею реформ системи професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів в країнах Європи, що зумовлено створенням єдиного освітнього простору вищої освіти, розвитком інформаційного суспільства та необхідністю формування готовності майбутніх учителів прискорити інформатизацію освіти, забезпечити її якість та мобільність. Необхідність реформування системи підготовки майбутнього вчителя початкової школи України актуалізується завданнями реалізації нового Державного стандарту початкової загальної освіти [106] на засадах компетентнісного підходу.

Слушною видається думка С. Мелікової, що підготовка висококваліфікованих кадрів, спроможних конкурувати на ринку праці, які володіють знаннями, уміннями, навичками у своїй галузі, спроможні здійснювати самостійне здобуття необхідної інформації, поповнювати знання та застосовувати їх у сучасних реаліях – все це завдання, що постають перед вищою освітою ХХІ століття [257, с. 89].

Дослідженню проблеми професійної підготовки вчителя у вищих навчальних закладах присвячені роботи А. Алексюка [6], В. Андрущенка [16], О. Антонової [19], Г. Васяновича [62], С. Вітвіцької [73], О. Дубасенюк [115], І. Зязюна [147], В. Лугового [224], П. Сауха [376] та ін.

В умовах реформування системи вищої педагогічної освіти нашої держави особливої актуальності набуває проблема якості підготовки майбутніх учителів початкової школи. Концептуальні положення про зміст і організацію процесу підготовки майбутніх педагогів до професійної діяльності ґрунтуються на засадах Законів України «Про вищу освіту»

(2014 р.) [135], «Про освіту» [137], Наказу Міністерства освіти і науки України «Про затвердження галузевої Концепції розвитку неперервної педагогічної освіти» [280] та ін. Особливо актуалізує проблему реформування системи підготовки майбутніх учителів запропонований Міністерством освіти і науки «Проект Концепції розвитку освіти України на період 2015–2025 років» [350]. Після його громадського обговорення й доопрацювання експертною групою Концепція має стати основою для створення Дорожньої карти освітньої реформи, що визначить напрями модернізації підготовки майбутніх учителів.

Входження України до єдиного європейського простору вищої освіти, що базується на виконанні завдань Болонської декларації, організація навчального процесу на засадах кредитно-трансферної системи, суть якої полягає у впровадженні загальноєвропейської моделі вищої освіти у вітчизняний освітній простір, зумовлюють трансформаційні процеси в системі професійної підготовки майбутніх учителів та вимагають їх наукового обґрунтування. Суттєво впливають на оновлення професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи праці науковців В. Бондаря [50], Н. Бібік [41], М. Євтуха [125], Н. Кичук [165], Л. Коваль [173], Я. Кодлюк [176], О. Комар [183], А. Крамаренко [198], А. Кучерявого [212], О. Матвієнко [255], С. Мартиненко [252], І. Осадченко [289], Д. Пащенко [317], Н. Побірченко [334], О. Савченко [372] та ін. Моделювання педагогічної освіти та розробка моделей підготовки вчителів, і зокрема початкової ланки освіти, представлені в дослідженнях І. Казанжи [156], Н. Кузьміної [206], В. Майбороди [238], М. Скоробогатової [391], В. Сластьоніна [318], Л. Хомич [433] та ін.

Аналіз наукової літератури та сучасного стану розвитку професійної педагогічної освіти дозволяє стверджувати, що модернізація системи підготовки майбутніх учителів початкової школи викликана потребою суспільства в особистості педагога мобільного, прогресивного, який має розвинене професійне мислення, здатний до суб'єкт-суб'єктної взаємодії та

відкритий до змін і навчання впродовж життя. Такий вчитель буде готовий до створення педагогічних інновацій, використання сучасних технологій, зокрема інформаційно-комунікаційних, глибоко розумітися швидкозмінні умови функціонування початкової школи.

Слушною видається думка В. Кременя про те, що не можна піднести освіту на вищий щабель, не віддавши належного її ключовій фігурі – вчителю, який має володіти не тільки своїм предметом, а й уміти орієнтуватися у відповідній галузі знань, здійснювати інтеграцію в рамках суміжних дисциплін, будувати навчальні плани, формувати в учнів навички самоосвіти. Все це під силу педагогу як творчій індивідуальності. Вчитель такого рівня професіоналізму бачить високий особистісний смисл всього, що відбувається в процесі його професійної діяльності [200, с. 16].

«Сучасна початкова школа, – доводить Л. Коваль, – є варіативною за типами навчальних закладів, методичним забезпеченням і покликана забезпечити навченість усіх школярів на рівні, визначеному Державним стандартом загальної початкової освіти. Тому винятково важливо повністю враховувати суттєві зміни в підготовці педагогічних кадрів для початкової школи» [174, с. 3].

Питання про те, якою повинна бути модель підготовки вчителя початкової школи на кожному етапі суспільного розвитку, заслуговує особливої уваги і викликає численні дискусії. Здобуваючи освіту у вищому навчальному закладі майбутні вчителі початкової школи мають усвідомити, що вони закладають фундамент для розвитку творчої, ініціативної, конкурентоспроможної та мобільної особистості демократичного суспільства. Виховати учня з такими якостями може лише вчитель, який сам є творчим, ініціативним, мобільним та спроможним критично мислити.

Лише такі якості вчителя можуть стати основою модернізації системи початкової ланки освіти на засадах компетентнісного підходу. У зв'язку з підвищеними вимогами до вчителя, на думку М. Скоробагатової, виникає об'єктивна необхідність розробки нових зразків кваліфікаційних

характеристик випускників педагогічних ВНЗ, які повинні містити вимоги до професійної готовності майбутнього вчителя реалізувати нову програму розвитку особистості школяра. Це показники інтелектуально-світоглядної, етично-правової, політичної, естетичної культури, трудової, екологічної, фізичної підготовки [391].

Особливість підготовки вчителя з позицій теоретичних моделей його індивідуальності, на думку О. Пехоти, полягає як раз в тому, що акцент переноситься із зовнішньої організації підготовки вчителя на її «внутрішню картину». Отже, з цієї моделі випливає, що майбутній учитель є як суб'єкт підготовки, індивідуального професійного розвитку, а сама підготовка здійснюється з позицій розвивального навчання, формування його особистісно-професійної «Я-концепції» [327, с. 20].

У Галузевому стандарті вищої освіти зазначено, що напрям підготовки «Початкова освіта» [80] передбачає підготовку вчителя початкової школи, який володіє знаннями, навичками, прийомами навчання всіх предметів початкового циклу та вміло використовує їх для вирішення педагогічних, навчально-виховних і науково-методичних завдань. Учитель початкової школи проводить роботу з виявлення та розвитку здібностей дітей, формує культуру усного та писемного мовлення, розвиває необхідні навчальні вміння та навички, всі форми мислення, виховує бажання навчатися, залучає молодших школярів до різних видів особистої та суспільно корисної діяльності.

При визначенні вимог до вчителя початкової школи користуються освітньо-кваліфікаційною характеристикою (ОКХ), що є державним нормативним документом, в якому узагальнюється зміст освіти, відображаються цілі освітньої та професійної підготовки, визнається місце фахівця в структурі господарства держави та вимоги до його компетентності, інших соціальноважливих властивостей та якостей [303]. Для діагностики професійної придатності студентів до діяльності вчителя початкової школи використовують такі критерії: готовність учителя початкової школи до

навчальної роботи; готовність учителя початкової школи до виховної роботи з дітьми та взаємодії з оточуючими; готовність учителя початкової школи до професійного самовдосконалення.

Традиційно професійна діяльність учителя початкової школи, на думку С. Мартиненко, полягає у створенні в освітньому процесі умов для навчання, виховання, розвитку і самовдосконалення особистості, встановлення потенційних можливостей та умов для творчої самореалізації [252, с. 18].

Осмыслити й об'єктивно оцінити сучасний стан і потреби початкової школи та підготовку майбутніх учителів до роботи з молодшими школярами можна лише в контексті історичного виміру розвитку та використанні досвіду, накопиченого вітчизняною педагогічною освітою в галузі підготовки фахівців для початкової ланки освіти.

Отже, з метою визначення ступеня розробленості проблеми дослідження в психолого-педагогічній літературі та цілісного викладу заявленої теми, на нашу думку, варто паралельно звернутися до витоків педагогічних досліджень освітнього середовища та проектної діяльності в контексті підготовки майбутніх учителів початкової школи.

Вивченню зародження проектування в системі університетської освіти присвячено дослідження О. Гури, яке визначає два основні етапи зародження і становлення викладацької діяльності у вищих навчальних закладах: доуніверситетський (до IX ст.) та етап виникнення і функціонування вищих навчальних закладів університетського типу (з XI ст.) [98]. На першому етапі, коли відбувається «виникнення закладів, що стали прообразом вищої школи (академія, ліцей), поєднання загальної і професійної освіти; підбір викладацького персоналу» [99, с. 39] проектувальну діяльність неможливо чітко окреслити, однак з'являються її перші зародки через поділ освіти на ступені (елементарна, середня та вища).

Другий етап пов'язаний із виникненням університетів (Болонського в Італії, Сорбонського в Іспанії (XI ст.), Кембріджського і Оксфордського у Великобританії (XIII ст.), Празького у Чехії та Краківського у Польщі

(XIV ст.) та поетапним формуванням науково-педагогічної інтелігенції через учений ступінь магістра, ліценціата, доктора [130, с. 106]. Найбільша увага нами буде приділена другому періоду, адже в цей історичний проміжок зароджуються перші уявлення про середовищну детермінацію розвитку особистості.

Система організації та використання проектів у вищому навчальному закладі вважається сформованою у період кінця XVIII – початку XIX століття, хоча поняття «проект» вперше з'явилося в XVI столітті у Римській архітектурній школі для визначення планів та ескізів. Пізніше термін почали використовувати для характеристики самостійно виконаних конкурсних завдань студентів [196, с. 266].

Наприкінці XIX – початку XX століття розвиток суспільства визначає технічна революція. Виникає необхідність у підготовці висококваліфікованих кадрів з вищою освітою, з'являється потреба узагальнити та розвинути досвід підготовки кадрів у різних країнах світу, особливо той, що стосується напряму – створення проектів. Ідея проектування в навчанні стала набувати теоретичного обґрунтування в дослідженнях представників найрізноманітніших освітніх сфер, зокрема таких відомих учених, як Дж. Дьюї, К. Поппер, Г. Саймон, В. Кілпатрік та ін.

Активно пропагуючи ідею соціальної активності в суспільному житті і розглядаючи її як одну із найважливіших цілей виховання, Дж. Дьюї пропонував організовувати освіту як проектну діяльність [120, с. 179]. Це сприяло розвитку освіти в напрямку соціалізації змісту навчання на основі пошуку проблем і шляхів їх вирішення в життєвих ситуаціях. Такій підхід до процесу навчання, на думку І. Колесникової, породив нові види професійно-педагогічної діяльності, що тісно пов'язані з проектувальною діяльністю викладача, а саме: аналіз ситуації, постановку проблеми, вибір об'єкта, предмета, мети і гіпотези, послідовність дій, отримання результату, оцінку його достовірності, новизни і цінності [178, с. 16].

Паралельно з'являються перші тлумачення та характеристики освітнього середовища, подані у творах великих педагогів минулого К. Ушинського [424], М. Пирогова [329], Я. Корчака [192], П. Лесгафта [224] та ін., хоча саме термін «середовище» у педагогіку введений ще в епоху Просвітництва зі значенням «суспільні, матеріальні та духовні умови існування, формування і діяльності, що оточували людину».

Так, у працях К. Ушинського була висунута ідея зв'язку школи з життям, залежності наряду і змісту суспільного розвитку та діяльності вихованців [424]. М. Пирогов мав переконання, що сенс і мета існування людини залежать не тільки від його природних схильностей, але й від соціального оточення, впливу інших людей. Більшість людей, вважав він, вибирає прийняте в суспільстві вирішення проблеми сенсу життя і намагається узгодити морально-релігійні основи виховання з напрямом розвитку суспільства або змінити напрям. Але оптимальний, на думку М. Пирогова, шлях розвитку особистості – дати людині широку освіту, не акцентуючи на вузькій спеціалізації, не виховувати солдатів, моряків, юристів, а виховувати особистість, її вольові та моральні якості, підготувати людину вихованням до внутрішньої боротьби, неминучої і фатальної [329]. П. Лесгафт довів взаємозв'язок типу особистісного розвитку дитини («лицемірний тип», «честолюбний тип», «добродушний тип») з педагогічним середовищем сімейного виховання [224].

Одним із перших характеристику типів «середовище, яке виховує» дав Я. Корчак. На основі багаторічного досвіду організації виховної роботи та педагогічних досліджень педагог запропонував характеристику чотирьох типів: «догматичний», «ідейний», «безтурботного споживання», «зовнішнього лоску та кар'єри» [192]. Критеріями цієї класифікації є характер взаємовідносин між людиною та середовищем.

Вплив на розвиток ідей про взаємодію людини і середовища та його виховні можливості, мала теорія «середовищезнавства», актуальна в Німеччині на рубежі XIX–XX ст. [246, с. 65]. Праці А. Буземана

«Педагогічне середовищезнавство», «Педагогічне вчення про середовище» розкрили єдину методологічну платформу побудови педагогічного процесу за засадах середовищного підходу: 1) цільова установка, 2) середовище, 3) конструювання виховних заходів. Основною ідеєю теорії було отримання детальної інформації про середовище, в якому виховується дитина, а потім використання його можливостей у плануванні та реалізації виховного процесу.

Практично значущим для врахування середовищного впливу, на думку дослідника німецької педагогічної літератури Е. Лівшіца, є такі рекомендації німецьких учених: тільки «на основі зіставлення даних про середовище та цілі, намічені педагогічною політикою, виробляються ті чи ті практичні виховні плани, будується та чи та сума педагогічних заходів» [227, с. 38].

Отже, в 20–30-ті роки ХХ століття в зарубіжній педагогіці проводяться дослідження, які тією чи іншою мірою розкривають основи педагогічного середовищезнавства та відображають зародження інтересу до проблеми проектування середовища як одного із найважливіших джерел розвитку особистості.

Досліджуючи феномен «освітнє середовище» та розвиток ідей проектної діяльності, звернемось до вітчизняної педагогічної думки та практики початку ХХ століття, адже вбачаємо в ретро-ідеях раціональні зерна їх дослідження. Як зазначає О. Сухомлинська, «педагогічна думка 20-х років – це розмаїття напрямів, течій, шкіл, серед яких: експериментальна педагогіка з рефлексологією і педологією (О. Залужний, І. Соколянський, В. Протопопов); концепція естетизації особистості (Я. Мамонтов); індивідуалістична педагогіка (О. Музиченко); прагматична педагогіка (Б. Манжос); вільне трудове виховання в контексті педології (Я. Чепіга); національне виховання (В. Дурдуківський)» [412, с. 37].

У статті «Педологія і соціальне виховання» дослідник Т. Пасіка писав: «Формування дитини проходить у соціальному оточенні, що завжди є виховним, тому створення колективу, що був би чинником вироблення

норм поведінки для члена нового суспільства, – є основа соціального виховання» [306, с. 3].

Особливе місце в системі соціального виховання належить дитячому руху. І. Соколянський, пропагуючи дитячий рух «як основу соціального виховання дитинства республіки» [400, с. 15], доводить, що «педагогіка часів пролетарської культури не могла обійтися без дитруху й не могла організувати педагогічний процес повз дитячого руху» [400, с. 17]. Зазначимо, що, аналізуючи питання чинників виховання, педагог не залишає поза увагою середовищний підхід: «Педагогічний процес визначаємо в головному трьома чинниками: а) педагог; б) оточення; в) дитинство. Якому чиннику надати головніше значення – це залежить зараз, на жаль, поки лише від погляду того або іншого автора, бо природа педагогічного процесу досі науково не досліджена – ми ще тільки приступаємо до цього» [400, с. 17–18].

Сучасна дослідниця дитячого руху Н. Коляда, вважає, що у цей період саме дитячий рух стає «середовищем соціального виховання» [181, с. 75]. Аналізуючи праці педологів, акцентуємо увагу на актуальності цього питання у вітчизняній педагогіці.

Центром наукових інтересів учених на початку ХХ ст. також стає вивчення організації та розвитку колективу – проблема, яка вперше постає в педагогічній науці України. Опис колективу подавали в статичному й динамічному розрізі (О. Залужний, С. Лозинський, М. Басов та ін.). Ідеї середовищного підходу уже використовувались, тоді як сам термін «середовище» ще не здобув широкого використання в педагогічних працях вітчизняних науковців.

Розвиток педагогічної науки в контексті дослідження середовища як педагогічного феномену та експериментальні пошуки вітчизняних педагогів і психологів були спрямовані на розв’язання проблеми взаємодії особистості й середовища, яка розглядалася як проблема взаємозумовленості педагогічної мети та засобів її реалізації. Але питання ролі середовища у формуванні особистості було суперечливим.

М. Іорданський писав: «Питання про роль і значення середовища у вихованні – не нове. Але трактування поняття середовища часто не передають його роль в житті і психіці дітей, все переплітається з середовищем дорослих і тлумачиться з позиції дорослих. Сильний вплив на таку постановку проблеми вивчення середовища має сучасна тенденція наситити дітей сучасністю, її вимогами, важливими задачами сучасного політичного моменту» [151, с. 19].

Інші стратегії соціального виховання та погляди на роль у ньому середовища мали В. Шульгін, О. Калашніков, М. Крупеніна та ін. У роки суспільно-державної нестабільності і неупорядженості шкільного життя вони посилювали роль позашкільного середовища, що формує відповідно до історичної тенденції певний тип особистості.

Педагогіка держав Радянського Союзу розвивалася згідно з комуністичними ідеями, вбирала реформаторські ідеї зарубіжної педагогіки, проте представляла їх у власних науково-педагогічних ідеях, які здобули назву «педагогіка середовища» («педагогика среды»). Засновником «педагогіки середовища» і автором цього терміна вважають російського педагога С. Шацького. Науковий напрям «педагогіка середовища» за складом дослідників – це конгломерат різних концепцій середовищної зумовленості особистості й стратегій використання можливостей середовища в педагогічному процесі, а також бачення педагогічного процесу у вигляді схеми, що складається із трьох елементів: об'єкт, середовище, суб'єкт.

Зародження «педагогіки середовища» пов'язане з концепцією соціокультурного середовища Л. Виготського, який вважав, що людина «вступає у спілкування з природою не інакше як через середовище і залежно від цього середовище стає важливим фактором, що визначає і встановлює поведінку людини» [79, с. 12]. Л. Виготський в 20-ті роки ХХ століття писав: «Виховний процес виявляється вже трьохсторонньо-активним: активний учитель, активний учень, активне розташоване між ними середовище» [79, с. 89].

Ідеї Л. Виготського знайшли розвиток і трансформацію у працях О. Леонтьєва. Він вводить категорію предметної діяльності і розглядає середовище відносно певного суб'єкта, зауважуючи, що «...взаємодія людини і середовища визначається кожного разу не середовищем і не абстрактними властивостями особистості, а саме змістом його діяльності, рівнем його розвитку...» [221, с. 76]. Отже, за теорією діяльності О. Леонтьєва, могутнім засобом вивчення процесу взаємодії людини з середовищем є діяльність.

З метою доведення можливості та важливості використання середовища як джерела розвитку особистості проаналізуємо педагогічні погляди ідеологів «педагогіки середовища». Так, С. Шацький особливу увагу приділяв школі та питанню організації її діяльності як центру дитячого життя у взаємодії з оточуючим середовищем. У структурі середовища він виділяв внутрішнє середовище (вплив середовища на ідеологічно-моральну орієнтацію учнів, на формування їх життєвих планів, на стиль спілкування, вплив засобів масової комунікації, позашкільного спілкування на вибір шкільних заходів); зовнішнє середовище (зв'язок шкіл із сім'ями, мікрорайоном, шефами, громадськістю, угрупованнями; неформальне спілкування поза школою) [446, с. 16].

Цікавими є погляди С. Шацького на роль середовища в життєдіяльності суб'єкта залежно від виховних можливостей середовища: в одному випадку середовище повністю захоплює, затягує, «адаптує» особистість; у другому – суб'єкт змінює середовища, присвоює його, стає його творцем [447, с. 17]. Ці процеси узагальнено в термінах «пасивна» та «активна» адаптація в середовищі. В «педагогіці середовища» вивчення суб'єкта і середовища розглядалось окремо, без урахування їх взаємозумовленості та цілісності.

Погляди науковців на необхідність теоретичного і практичного дослідження середовища та його розвивального значення були різними, доказом чого може слугувати широка типологізація середовища

у досліджуваний період. Найбільш поширеними були конструкти: середовище навчального закладу, соціально-організоване середовище, пролетарське, юнацьке, виховуюче середовище тощо.

По-різному науковці визначали можливості та структуру середовища, ролі педагога у виховному процесі (С. Моложавий, М. Бернштейн, А. Гельмонт, Л. Виготський, А. Залкінд). Педагогу рекомендували бути організатором середовища для дітей та середовища самих дітей.

Н. Пістрак зазначав: «Найбільш талановитим педагогом, на наш погляд, є той, який здійснює свій вплив, організовуючи (звичайно, не насильно) суспільне і фізичне середовище відповідним способом» [330, с. 47]. М. Іорданський вважав: «Що сильніше середовище, тим могутніше та повніше повинна проявитися роль керівника в ньому» [151, с. 20]. Л. Виготський про роль педагога зауважував: «Там, де він є простим насосом, що наповнює учнів знаннями, він з успіхом може бути замінений підручником, словником, картою, екскурсією... Як вихователь він буде тільки там, де ліквідує себе, викликає на допомогу середовище, керує ним і змушує служити вихованню. Учитель є, з психологічної точки зору, організатором виховуючого середовища, регулятором і контролером його взаємодії з вихованцем» [79, с. 83; с. 87].

Зазначимо, що під керівництвом С. Шацького на початку ХХ століття розвиваються також ідеї проектувального навчання. Педагогом було обґрунтовано основні елементи методу проектів у такій послідовності: реальний досвід, який виявлений педагогами → організований досвід → зіткнення з готовими знаннями → вправи, які дають нові вміння та навички.

Широкий науково-практичний пошук привів до застосування нових форм і методів: метод життєвих завдань, метод пошуку, бригадно-лабораторний метод, метод проектів – які розробляли В. Шульгін, М. Крупеніна, Є. Кагаров та ін. Науковцями доведено, що в цей період проектуванню навчального матеріалу та його підбору приділялося мало

уваги, а низький рівень освіти спричинив заборону методу проектів на держаному рівні.

У зв'язку із заборonoю педології (Постанова ЦК ВКП (б) «Про педологічні перекручення в системі Наркомосів» від 4 червня 1936 р.) під заборону потрапили й інші перспективні наукові напрями, серед яких і «педагогіка середовища». Хоча поняття «середовище» тимчасово було вилучено з професійного лексикону педагогів, ідеї педагогіки середовища назавжди залишилися в історії розвитку вітчизняної педагогічної думки. Їх відродження у педагогіці 40–50-их років XX століття відбувається на основі розмежування понять «середовище» і «виховання». Якщо раніше «середовище» заступало поняття «виховання», то в наступні десятиліття цей термін розглядав у тріаді: середовище, спадковість, виховання (Б. Ананьєв, Г. Костюк, С. Рубінштейн та ін.). Роль середовища звужується до поняття «фактора розвитку особистості».

Для дослідження проблеми розвивального середовища принципово важливим є педагогічний досвід А. Макаренка [241], якого поправу вважають основоположником теорії та практики педагогічного проектування. Педагог-практик розвинув думку про те, що вирішення унікальних педагогічних проблем традиційними засобами неможливе і розглядав виховний процес як особливо організоване «педагогічне виробництво». Він був противником стихійного процесу виховання і запропонував ідею розробки «педагогічної техніки». А. Макаренко на практиці удосконалив «техніку дисципліни», «техніку розмови педагога з вихованцем», «техніку селекціонування», «техніку покарання» в умовах пенітенціарного (виправного) освітнього закладу. Продуманість дій, їх послідовність були спрямовані на формування в людині сильної, вільної, моральної, духовно багатой особистості.

Вирішуючи це завдання, А. Макаренко створив прецедент соціально-педагогічного проектування розвивального середовища, в сьогоdnішньому його розумінні та заклав основи практичного вирішення цієї проблеми, апробував на практиці схему діяльності з його створення: педагогічний задум

(для організації діяльності у невизначеній ситуації) – механізми його реалізації (дитячо-доросла спільність, система різновікового об'єднання, демонстрація зразків педагогічної взаємодії у «живій» комунікації) – осмислення досвіду діяльності (педагогічна праця).

Педагогічні ідеї та знахідки В. Сухомлинського [411; 413] не лише спричинили світоглядний переворот і педагогічну дискусію, але й актуалізували проблему педагогічного використання виховного потенціалу середовища, зміну типу педагогічної реальності через привнесення в її структуру ціннісного виміру. Великий педагог не тільки створив дієву виховну систему, але і зміг гармонізувати виховний вплив соціальних інститутів на дитину в с. Павлиш, тобто створив цілісне виховне середовище на практиці.

Педагог зазначав: «Мистецтво виховання полягає в тому, щоб виховували не тільки людські відносини, не тільки приклад і слово старших, не стільки традиції, що дбайливо зберігаються в колективі, а й речі – матеріальні й духовні цінності. Виховання середовищем, обстановкою, створеною самими учнями, речами, що збагачують духовне життя колективу, – це, на наш погляд, одна з найтонших сфер педагогічного процесу» [413, с. 89]. Аналіз науково-педагогічних публікацій відомого педагога переконливо засвідчив, що інтегруючою умовою у процесі побудови цілісного виховного середовища є особистість учителя як посередника між дитиною і соціумом, який поєднує субкультури дітей та дорослих.

З активізацією у 50-х роках ХХ ст. наукових досліджень Д. Ельконіна, В. Давидова, Н. Менчинської, Г. Костюка, В. Рєпкіна, В. Сухомлинського та ін. розпочинається етап становлення вищої педагогічної освіти України, який Л. Коваль пов'язує з потребою підвищення теоретичного рівня початкової освіти, її виховної та розвивальної спрямованості, оскільки робота початкової школи того часу не відповідала новим вимогам суспільства й здобуткам психолого-педагогічної науки стосовно пізнавальних

можливостей молодших школярів. Встановлено, що саме ці обставини відіграли вирішальну роль у створенні спеціальних факультетів, на яких мали готувати вчителів початкових класів з вищою педагогічною освітою, адже раніше це здійснювали педагогічні училища [173, с. 12].

Л. Коваль доводить, що історія становлення вищої педагогічної школи є невід'ємною складовою розвитку системи національної освіти і ґрунтовно аналізує основні періоди її розвитку. Вона пропонує таку періодизацію розвитку системи професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи у вищих навчальних закладах: становлення вищої педагогічної освіти (1956–1971 рр.); удосконалення вищої педагогічної освіти в умовах реформування початкової школи (1972–1984 рр.); оновлення професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи (1985–1995 рр.); розвиток професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи на сучасному етапі (1996–2009 рр.). Процеси модернізації в педагогічній освіті протягом визначених етапів, як правило, відбувалися у взаємозв'язку з реформуванням початкової школи [173, с. 29–30]. Така періодизація прийнята і для нашого дослідження.

Модернізація системи підготовки майбутніх учителів початкових класів була зумовлена різними чинниками, проте науковці [139; 173] єдині в тому, що саме нові вимоги суспільства та педагогічної науки спричинили створення факультетів для підготовки майбутніх учителів із вищою освітою. Вчені вважали, що вчитель початкових класів у педагогічному інституті має отримати вищу педагогічну, лінгвістичну і математичну освіту (інколи уточнювалося, що і з математики необхідно наближатися до вищої освіти) [284, с. 15].

Вперше для забезпечення процесу формування освітнього середовища модель особистості вчителя була розроблена в 60–70 рр. XX ст. групою вчених під керівництвом професора Н. Кузьміної. Науковці обґрунтували основні підходи до створення професіограми вчителя як переліку вимог до особистості, здібностей, майстерності та психолого-педагогічних

можливостей вчителя. Сучасні науковці вважають, що професіограма передбачає не тільки аналіз індивідуально-психологічних особливостей людини, а й аналіз важливих професійних ставлень, ціннісних орієнтацій, істотних для характеристики професій [122, с. 741].

Такий підхід дозволив модернізувати зміст підготовки вчителя, однак він недостатньою мірою дозволяє формувати вчителя як суб'єкта професійної діяльності та індивідуального професійного розвитку, не розкриває механізмів професійно-педагогічної регуляції і саморегуляції [327, с. 20].

Наприкінці 1950-х років розпочалися дослідження в сфері проектування педагогічних систем. Проектна діяльність вийшла за рамки технічного проектування, охопила різні сфери життя людей; помітно зросла складність проєктованих об'єктів; виникло соціальне проектування. В. Давидов зазначав: «Щоб правильно оцінити сучасне значення цього методу, потрібно мати на увазі, що в останні століття була абсолютизована роль наукового дослідження у вивченні дійсності і відтиснуто в цій функції проектування (а також близькі до нього конструювання, програмування, планування). Характерною особливістю проектування є не вивчення того, що вже існує, а створення нових продуктів і одночасне пізнання того, що може виникнути» [102, с. 506].

Становлення в педагогіці середини ХХ століття системного підходу спонукало до розширення проблематики педагогічних досліджень та привернуло увагу до проектування середовища для розвитку особистості. Про необхідність надання педагогічному проектуванню статусу спеціальної наукової дисципліни заявляє в 60-і рр. минулого століття Г. Щедровицький. У роботі «Педагогіка і логіка» [459] він на якісно іншому методологічному рівні аналізує значимість появи педагогів-проектувальників та трактує науково-педагогічне значення поняття «проект». Далеко не відразу після цього педагогічне проектування утверджується як самостійна галузь дослідження фахівців.

У працях радянських педагогів Ф. Королева, Н. Куракіна, Х. Лійметса, Л. Новікової та очолюваних ними дослідницьких колективів була розкрита евристична функція категорії «взаємодія». Введення цієї категорії у педагогічні дослідження спонукало до змін у поглядах дослідників на середовище та його роль в педагогічному процесі. Якщо на початку ХХ ст. особистість розглядалась як продукт середовища, то в 60-ті роки утверджується розуміння її як результату взаємодії людини з середовищем.

Поступово до радянської педагогічної термінології, завдяки працям Л. Новікової та А. Куракіна, вводяться поняття «середовище школи», «середовище колективу». Так, А. Куракін з позиції системного підходу досліджує поняття «середовище школи», пояснює його як підсистему і визначає ті сфери, які можуть впливати на виховання у ньому підростаючого покоління, і зауважує, про постійну зміну не лише середовища, але й характеру взаємодії особистості з ним.

За А. Куракіним, розширюються компоненти середовища, що оточує школу, постає завдання оптимізації взаємодії навчального закладу як соціального інституту з ноосферою, біосферою, техносферою. «Кожне конкретне оточуюче школу середовище (в межах мікрорайону, району, села чи містечка, міста, краю, області чи округу) – це ніби різномасштабні уламки суспільства, яким притаманне все те багатостороннє матеріальне і духовне, позитивне і негативне, що характерне для суспільства в цілому» [417, с. 12]. Основним завданням дослідник вважає максимальне використання різноманітних сфер середовища у вирішенні виховної проблеми.

Важливу роль у розвитку педагогічної теорії ХХ століття, зокрема середовищного підходу у вихованні, проектувальної діяльності, відіграла теорія виховних систем, що була обґрунтована та знайшла розвиток у науковій школі академіка Л. Новікової – В. Карановський, А. Сидоркін, Н. Селіванова, В. Семенов, Л. Пікова, А. Пашков та ін.

Доповнили та розширили дослідження середовищної взаємодії праці А. Мудрика, який середовище розглядає в широкому значенні: міське,

сільське середовище – та у вузькому значенні: сфера безпосередніх контактів школярів – «середовище спілкування» [275]. Характеризуючи соціальний простір у вузькому значенні, тобто як реальний простір, у якому знаходиться конкретна особистість, А. Мудрик обґрунтовує його зв'язок із віком дитини та виділяє і розкриває особливості чотирьох груп школярів залежно від їх орієнтації на спілкування в тій чи тій сфері соціального простору.

У наступні роки дослідження науковців розгортаються у контексті ідей інтеграції виховних сил середовища. В 70-80-х роках «інтеграція виховних впливів середовища, перетворення його в середовище виховуюче вважалося найважливішою проблемою педагогіки середовища, від її ефективного розв'язання залежало ефективне розв'язання багатьох проблем педагогіки колективу» [57, с. 24]. Практичними кроками реалізації ідеї інтеграції виховних сил середовища стали дослідження А. Іванова, А. Сидоркіна, Ю. Бродського, Л. Пікова та ін.

Початок інституалізації питань у галузі вищої освіти як специфічній науковій галузі було закладено вивченням основ наукової організації навчального процесу і продовжено в СРСР у 60-70-ті роки представниками науково-методичного руху викладачів вищої школи (Л. Зеленіна, Е. Костяшкін, В. Краєвський, В. Кутєв та ін.). Саме ці науковці початком педагогічного проектування вважають прогнозування, зокрема дослідно-експериментальне. Позиція дослідників у застосуванні виробничої та інженерної термінології в педагогічній діяльності узгоджується з дослідженнями Г. Щедровицького, зокрема об'єктом проектування розглядаються ідеальні засоби: зміст, методи і форми педагогічної діяльності [459, с. 66].

Період 70-х років ХХ ст. у педагогіці називають періодом «системного буму» [380, с. 6], адже той час відзначався надзвичайною популярністю системного підходу, відбулась широка експансія його у всі галузі педагогічного знання. Різні аспекти його застосування в педагогічних явищах та процесах були представлені у працях С. Архангельського, В. Безпалько,

Б. Вульfoва, В. Загвязинського, Т. Ільїної, Т. Ільєсової, В. Краєвського, Н. Кузьміної, А. Куракіна, А. Сидоркіна та ін. Середовище, що стало об'єктом системного аналізу, розглядалося як цілісна система зі своїми підсистемами. Було зроблено спробу виділити структурні компоненти середовища і розкрити закони його функціонування.

Вища педагогічна освіта вдосконалювалася впродовж 1972–1984 рр. паралельно з реформуванням початкової школи. Починали впроваджуватись ідеї розвивального навчання, розвитку пізнавальної активності й самостійності молодших школярів, теорії оптимізації навчально-виховного процесу.

До цього часу у вищих навчальних закладах нашої країни в методах викладання навчальних дисциплін переважав репродуктивний метод. Ідея проектування викладацької діяльності знайшла підтримку в роботах І. Лернера, В. Краєвського та ін. Вони вважали педагогічне проектування необхідною умовою здійснення регулятивної функції педагогіки.

Наступний етап розвитку вищої педагогічної освіти України показав, що демократичні перетворення в суспільстві передбачали перебудову вищої педагогічної школи на засадах гуманізму, впровадження інноваційних технологій навчання й виховання, всеохоплюючої інформатизації, інтеграції національних і світових надбань тощо.

На цьому етапі вищу професійну школу модернізували через багаторівневу систему освіти (бакалавр, спеціаліст, магістр), що передбачало новий погляд на врахування багатофункціональності педагогічної діяльності. Це сприяло формуванню здатності майбутніх учителів початкової школи виконувати різні ролі: наставника, дослідника, педагога-діагноста, захисника життєвих інтересів своїх учнів та ін.

Формування технологічного типу культури в суспільстві на рубежі ХХ–ХХІ ст. стимулювало вчених до аналізу методологічних основ проектування як особливого явища [173, с. 15]. Систематично проблема проектування у зв'язку з проблемами теорії і практики в педагогіці стала

розроблятися лише на рубежі 80-х–90-х років XX століття. У 1989 р. з'явилася перша спеціальна праця з педагогічного проектування відомого педагога В. Беспалька. Вчений педагогічне проектування розглядав як «створення педагогічного об'єкта в матеріальному вигляді (креслення, опис, розрахунок), що дозволяє проводити реальний експеримент з об'єктом і оптимізацію його структури, змісту, функціонування з опорою на критеріально обґрунтовані висновки» [36, с. 28].

Характерною рисою дослідження проблеми проектування середовища як педагогічного феномену в 80-і роки XX ст. став синергетичний підхід. З позицій теорії синергетики середовище як відкриту соціальну систему розглянуто в працях В. Афанасьєва, В. Казначєєва, Н. Моїсєєва, Е. Юдіна, Ю. Урманцева та ін. У їх дослідженнях обґрунтовано ідеї активної взаємодії суб'єкта з середовищем, основою існування якого є самоорганізація і саморегуляція. Проте акцент у вивченні середовища залишається незмінний – цей феномен розглядається як фактор виховного впливу.

Накопичення досвіду створення різних за своєю якістю та масштабністю середовищ, що полегшують розв'язання педагогічних задач, дозволило розглядати середовище як особливий технологічний засіб. Масова інноваційна практика 90-х рр. минулого століття дозволяє відбирати і збагачувати ті технології, які певним чином відповідають вимогам особистісно-зорієнтованої педагогіки.

Активно реалізовувати компоненти проектування середовища у вітчизняній вищій школі почали в другій половині 1990-х років у зв'язку зі стандартизацією освіти. Поступово відбувається гуманітаризація підходів до проектування навчальної діяльності педагога, що сприяло визнанням його як філософське, культурологічне і психологічне знання. З'явилися трактування проектувальної діяльності як культурної форми освітніх інновацій (Н. Алексєєв, Ю. Громико, В. Нікітін, В. Рубцов та ін.), як поліфункціональної нетрадиційної діяльності викладача (В. Радіонов). Але практичні можливості проектувальної діяльності в освітній сфері

поширилися з появою й інтенсивним розвитком мережових інформаційно-комунікативних технологій. Поступово відбувається перехід від парадигми «знання» до інформаційної парадигми. Ця тенденція спричинила виникнення проблеми нагромадження змісту освіти [456, с. 68].

Т. Менг зазначає: «Якщо у попередніх дослідженнях середовища розглядали його як складову частину виховної системи, тобто в межах адаптивної функції освіти (готувати людину до виконання різних ролей у суспільстві), то в педагогіці 90-х років звертають увагу на розвиваючу функцію освіти (розвивати здібність змінювати самого себе та своє буття) [258, с. 22]. Основний контекст у дослідженні середовища відображають поняття, які розпочали широко використовувати в педагогіці, «освітнє середовище», «розвивальне освітнє середовище», «гуманітарне освітнє середовище» тощо.

Особливу увагу на дослідженні проблеми проектування освітнього середовища було зосереджено російськими науковцями В. Воронцовим, С. Дерябо, Н. Криловою, В. Орловим, В. Рубцовим, Н. Полівановою, В. Слободчиковим, І. Улановською та ін.

Дослідження освітнього середовища в цей період здійснюється на основі ідей «розвивального навчання», які отримали теоретичне і практичне втілення в працях Д. Ельконіна і В. Давидова, також А. Асмолова, Ф. Михайлова В. Лазарєва, В. Рубцова, В. Рєпкіна, В. Слободчикова та ін.

У 1996–2014 рр. реформи системи вищої педагогічної освіти проводилися в умовах входження України до загальноєвропейського освітнього простору: підвищення якості освіти передбачало посилення ролі практико-орієнтованого характеру навчання та розвитку творчих здібностей фахівців. Отже, результатом професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи має бути не лише засвоєння нових знань, а й особистісний розвиток, засвоєння гуманістичних і громадянських цінностей, уміння адаптуватися до нових умов праці, приймати педагогічно обґрунтовані рішення, орієнтуватися у виборі різних методик і технологій,

що сприятимуть ефективному розв'язанню різноманітних професійних завдань [173, с. 15–16].

У цей період науковцями здійснено значну кількість досліджень освітнього середовища, які узагальнено в психолого-педагогічній науці в моделях освітнього середовища: еколого-особистісна модель (В. Ясвін); комунікативно-орієнтована модель (Л. Виготський, В. Рубцов та ін.); антрополого-психологічна модель (В. Слободчиков); психодидактична модель (В. Давидов, В. Лебедева, В. Орлов); екопсихологічна модель освітнього середовища (В. Панов).

Еколого-особистісна модель освітнього середовища найбільш широко представлена у працях В. Ясвіна, який визначає його як систему впливів та умов формування особистості за поданим зразком, а також можливостей для її розвитку в соціальному та просторово-предметному оточенні [503, с. 14]. Ця модель опирається на екологічний підхід у сприйнятті середовища Дж. Гібсона, в основі якого лежить розуміння оточуючого середовища як середовища проживання, тобто сукупності можливостей оточуючого світу, що забезпечують або перешкоджають задоволенню життєвих потреб індивіда. Як методологічну передумову цього підходу до визначення освітнього середовища В. Ясвін використовує педагогічні ідеї, репрезентовані у працях відомих педагогів таких, як Я. Корчак, П. Лесгафт, Я. Коменський, Ж.–Ж. Руссо, Й. Песталоцці та ін.

В основі комунікативно-орієнтованої моделі освітнього середовища єдність педагога і того, хто навчається, тобто соціальне середовище комунікативної взаємодії. Освітнє середовище, за В. Рубцовим, форма співпраці (комунікативна взаємодія), яка створює особливі види спільності між учнем і педагогом і між самими учнями та забезпечує передачу учням необхідних для функціонування в цій спільноті норм життєдіяльності, включаючи способи, знання, вміння і навички навчальної і комунікативної діяльності. Вихідним в основі цього підходу до освітнього середовища є розуміння того, що необхідною умовою розвитку дитини є його участь

у спільній діяльності, з дорослим і/або з іншими суб'єктами освітнього процесу [369].

Антрополого-психологічна модель освітнього середовища запропонована у працях В. Слободчикова. Як вихідну передумову для введення поняття освітнього середовища він розглядає принцип розвитку. І. Слободчиков зазначає, що освітнє середовище не є чимось однозначним і наперед заданим. Середовище, на його думку, починається там, де зустрічаються ті, хто навчає і навчається; де вони спільно починають його проектувати і будувати – і як предмет, і як ресурс своєї спільної діяльності; і де між окремими інститутами, програмами, суб'єктами освіти, освітніми діяльностями починають вибудовуватися певні зв'язки і відносини [393, с. 175].

На думку В. Слободчикова, об'єктивно освітнє середовище можна охарактеризувати двома показниками: насиченість освітнього середовища (ресурсний потенціал) і його структурованість (спосіб його організації) [393, с. 175]. Психолог пропонує три різні способи організації, відповідно і структури освітнього середовища залежно від типу зв'язків і відносин: середовище, організоване за принципом одноманітності; середовище, організоване за принципом різноманітності; середовище, організоване за принципом варіативності (як єдності багатоманітності).

Психодидактична модель освітнього середовища (В. Давидов, В. Лебедева, В. Орлов [216]) ґрунтується на ідеї про визнання за кожним учнем, як суб'єктом освітнього процесу, пріоритету його індивідуальності, персонального досвіду. Організація освітніх процесів у цій моделі середовища безпосередньо пов'язана з особистісними характеристиками учнів та їх індивідуальним суб'єктивним досвідом. Механізм реалізації індивідуальних освітніх траєкторій, на думку науковців, полягає в розробці для кожного учня індивідуального педагогічного проекту освітнього середовища, який відповідає особистісним потребам; індивідуального

навчального плану, вибору освітніх програм та їх рівнів з кожної навчальної дисципліни.

Екопсихологічну модель освітнього середовища запропонувала група на чолі з В. Пановим [309; 310]. Відповідно до поглядів розробників освітнє середовище – це система психолого-педагогічних умов і впливів, які створюють можливості для розкриття інтересів і здібностей кожної особистості з урахуванням її природних потенційних і вікових можливостей.

Освітнє середовище як педагогічний феномен, за В. Пановим, є: фактом навчання і розвитку; фактором навчання і розвитку того, хто навчається; умовами навчання і розвитку; засобами для навчання і розвитку того, хто навчається; предметом проектування і моделювання; об'єктом психолого-педагогічної експертизи [309, с. 178].

Узагальнення В. Панова є важливими для нашого дослідження, оскільки розкривають різні погляди на обґрунтування взаємодії суб'єкта освітнього процесу і середовища, основних аспектів досліджуваного феномену, а також місця середовища в системі педагогічних досліджень.

Нам імпонують погляди І. Слободчикова про те, що сучасне освітнє середовище має бути організоване за принципом варіативності як єдності багатоманітності, де зв'язки і відносини мають кооперуючий характер. Саме така взаємодія в процесі професійної підготовки фахівців забезпечить об'єднання різних видів ресурсів у рамках однієї освітньої програми, яка визначає певну траєкторію розвитку суб'єктів взаємодії – студентів.

У контексті ідей В. Панова ми також будемо розглядати цей феномен як і умови та можливості професійної освіти для розвитку майбутнього фахівця, засобу реалізації особистісних і професійних потреб, предмета проектування і моделювання.

Проведений аналіз наукових джерел, що репрезентують дослідження проблеми проектування освітнього середовища в психолого-педагогічній теорії та практиці, дають підстави для виокремлення етапів розвитку освітнього середовища як об'єкта проектування в професійній підготовці

майбутніх учителів початкової школи (табл. 1.1). У ці періоди середовище досліджують та визначають як чинники соціального розвитку, виховання, навчання та професійної освіти.

Таблиця 1.1

Етапи розвитку освітнього середовища як об'єкта проектування в професійній підготовці майбутніх учителів початкової школи

Етапи розвитку	Часові межі (роки)	Середовище	Об'єкти проектування	Вища педагогічна освіта
I	1920–1970	Середовище як соціальний чинник	Процес навчання (метод)	Становлення вищої педагогічної освіти (1956–1971)
II	1970–1990	Середовище як чинник виховання	Професіограма вчителя	Удосконалення вищої педагогічної освіти в умовах реформування початкової школи (1972–1984)
III	1990–2000	Середовище як чинник навчання	Навчальна діяльність педагога	Оновлення професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи (1985–1995)
IV	2000–2014	Середовище як освітній чинник	Освітнє середовище	Розвиток професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи на сучасному етапі (1996–2014)

Кожен етап розвитку освітнього середовища характеризується особливостями як об'єкта проектної діяльності відповідно до формування особистості вчителя початкової школи. На основі аналізу наукових джерел з'ясовано, що розвиток проектування як методу навчання відбувається у межах I етапу розвитку освітнього середовища як об'єкта дослідження, проектування професіограми вчителя – відповідно II етапу, проектування навчальної діяльності педагога – III етапу, проектування освітнього середовища – IV етапу.

Виокремлені етапи розвитку освітнього середовища як об'єкта проектування в професійній підготовці майбутніх учителів початкової школи співвідносяться зі згадуваними етапами розвитку системи професійної

підготовки майбутнього вчителя початкової ланки освіти, що узагальнені Л. Коваль [173, с. 14].

Отже, аналіз наукових праць дослідників засвідчив, що питання сутності та змісту освітнього середовища, використання проектної діяльності у процесі його створення широко представлені в науковій літературі, зокрема XX–XXI століття. Середовище досліджують та визначають як чинник соціального розвитку, виховання, навчання та освіти, зокрема професійної. Значну кількість психолого-педагогічних досліджень феномену середовища узагальнено в моделях освітнього середовища загальноосвітніх навчальних закладів. Водночас у контексті удосконалення системи вищої педагогічної освіти актуалізація та застосування проектування як цілісного виду діяльності з метою створення освітнього середовища вищих навчальних закладів практично відсутні. Це зумовлює потребу дослідження теоретичних аспектів окресленої проблематики та обґрунтування її методології.

1.2. Онтологія ключових понять дослідження

Відповідно до визначених мети, об'єкту, предмету та задач дослідження окреслимо основні ключові поняття роботи. Поняття – думка, що відображає в узагальненій і абстрагованій формі предмети, явища й зв'язки між ними за допомогою фіксації загальних і специфічних ознак – властивостей предметів і явищ [286, с. 44]. Поняття посідають особливе місце серед інших форм наукового знання. Адже факти, положення, закони і принципи виражаються через поняття і зв'язки між ними.

У дослідженні оперуватимемо поняттями «середовище», «простір», «освіта», «освітнє середовище», «освітній простір», «освітнє середовище вищого навчального закладу», «освітній простір вищого навчального закладу», «освітнє середовище професійної підготовки», «освітнє середовище професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи».

філософом-позитивістом І. Теном (1828–1893 рр.), який дотримувався думки про першочергове значення в розвитку народів та народностей їх географічного положення та природних умов. Він також досліджував роль середовища (психологічного, духовного, культурного, соціального оточення) у розвитку здібностей учнів, на перший план ставив відношення «середовище – здібність».

Відомий гігієніст С. Каплун фізичне середовище ототожнює з факторами, що безумовно та умовно рефлекторно впливають на людину, наприклад, метеорологічні умови: температура, теплове випромінювання, вологість, барометричний тиск, вібрація тощо. Біологічні фактори – фактори, пов'язані з санітарними порушеннями: мала територія, дефекти стомлення, освітлення, організації й утримання робочих місць, умови роботи на відкритому повітрі [113].

В основу факторних моделей середовища покладено теорії середовищної детермінації. Наприклад, теорія географічної детермінації (вплив гір, рік, лісів, природних та погодних умов на характер зайнятості, господарської діяльності тощо); теорія економічного детермінізму (вплив економічних умов життя на поведінку людини).

У біології під поняттям «середовище» розуміють природні тіла та явища, з якими організм знаходиться в безпосередніх або опосередкованих взаємовідносинах. У ширшому соціально-екологічному контексті це поняття трактується як сукупність природних (фізичних, хімічних, біологічних), природно-антропогенних (культурних ландшафтів) і соціальних чинників життя людини. Так, Л. Максимова характеризує модель середовища як об'єднання трьох компонентів: природний (абіотичний, біотичний), антропогенний (техногенний, соціальний), життєвий (соціально-побутовий, рекреаційний, виробничий). Вона вважає, що різноманітні середовища складають єдине середовище існування людини, що визначає різноманіття його впливів на неї [243, с. 287].

На думку соціолога Д. Маркович, поняття «середовище людини» в загальному може бути визначене як сукупність природних і штучних умов, у котрих людина реалізує себе як природна і суспільна істота [250]. Стає очевидним виокремлення дослідником у соціальній екології двох взаємозалежних частин середовища: природної (атмосферу, гідросферу, літосферу, живі організми) і суспільної (суспільство і суспільні відносини, завдяки яким людина реалізує себе як діяльна особистість).

Середовище своєю дією поліфункціональне. Його вплив носить і стихійний, і організований характер. Назва його підтипу або підсистеми лише підкреслює сукупність провідних чинників, що визначають суттєвий вплив на об'єкт. У цьому контексті на особливу увагу заслуговує соціальне середовище як частина середовища людини, яке ґрунтовно охарактеризовано в психологічних та педагогічних дослідженнях.

Для психолого-педагогічного аналізу середовища змістовною є «теорія можливостей» американського психолога та еколога Дж. Гібсона [84]. Він обґрунтував ідею, що світ, який ми спостерігаємо, складається з речей, середовища і поверхні. Середовище, на його думку, не є простором, оскільки точки простору ідентичні і позбавлені будь-якої унікальності, а складається з місць [84, с. 46]. Середовище, на думку Дж. Гібсона, презентує різні можливості для складних взаємодій: ігрових, батьківських, бойових, кооперативних пов'язаних із процесом спілкування тощо. Формуючись, особистість знайомиться зі своїм середовищем існування та досягає реальність.

Теорії Дж. Гібсона подібна концепція американського психолога-основоположника екологічної психології Роджера Баркера. Змістовою основою поняття «середовища», на його думку, є «місце поведінки». Психолог вважав «стимул» не досить вдалим терміном для пояснення людської поведінки, доводячи, що вона більше залежить від об'єктивної ситуації. Таку стійку ситуацію, яка існує за своїми внутрішніми законами відносно, незалежно від оточення, він назвав місцем поведінки [359, с. 162].

До закономірностей функціонування місця поведінки він відносив наявність у них програм опису специфічної послідовності дій (взаємодій) людей, оточення, наказів для певних дій в цьому місці поведінки, наприклад, не курити, виражати повагу і т. д. Закономірностями існування місць поведінки Р. Баркер називає те, що вони є саморегулюючими екосистемами, спрямованими на самозбереження.

Характеризуючи процеси взаємодії людини й середовища, психолог М. Хейдметс вводить поняття «персоналізація середовища» – «фіксація певної частини середовища як свого «Я» [439, с. 67–68]. Під середовищем він розуміє ту частину оточуючого світу, з якою суб'єкт взаємодіє прямо чи опосередковано у відкритій або латентній формі [430, с. 61]. Автор розділяє поняття «світ» та «середовище», зазначаючи, що середовище виокремлюється із оточуючого світу «засобом» взаємодії і категорією відносною. На його думку, існує один світ з безліччю різних середовищ, які розрізняються за своїми об'єктивними характеристиками та способами зв'язку з суб'єктами або з системою.

У дослідженні середовища М. Хайдметс дотримується методологічного підходу, при якому середовище є зовнішньою відносно суб'єкта реальністю, даною в його суб'єктивним досвідом. Одиницями середовища учений вважає «місце діяльності» та «сферу впливу» окремих груп та індивідів [431, с. 78]. Уведені ним параметри зв'язку суб'єкта із середовищем – параметри віддаленості, контролю й ідентифікації, що розкриваються через розгляд особливостей взаємодії «суб'єкт – об'єкт», «суб'єкт – суб'єкт» і «відношення суб'єкта до самого себе». Остання обставина дає підставу для розгляду тих об'єктів, які людина віддаляє, контролює і з якими ідентифікує себе як деяких зовнішніх компонентів свого «Я».

Ідеї відомого психолога надзвичайно важливі для нашого дослідження, адже саме вони можуть послужити основою для обґрунтування сутності взаємодії особистості студента в освітнього середовищі професійної підготовки та його характеристик: множинність середовищ особистості;

персоналізація середовища особистістю і особливо суб'єкт-суб'єктний характер взаємодії.

Важливість взаємодії особистості й середовища у формуванні «Я-образу» людини підкреслюється й іншими соціальними психологами, які розглядають «образ» середовища в людини як важливий компонент соціального пізнання, як компонент картини світу, в який поряд із образом середовища вчені включають образ «Я», образ групи, образ часу. Як відзначає Г. Андреева, «образ» середовища, у тому числі осмислений у рамках екологічної свідомості, повинен стати істотним шляхом особистісного розвитку» [13, с. 201].

На підставі аналізу наведених дефініцій поняття «середовище» ми зробили висновок: змістове їх наповнення в більшості наук розкривають фундаментальні категорії – «світ», «простір», «оточення», «місце», «умова». Їх аналіз дозволив виявити атрибутивні (невід'ємні) властивості середовища як ключового поняття дослідження. Отже, дані категорії можна характеризувати так:

- категорія «світ» дає нам уявлення які співвідносяться з суб'єктом, про середовище як про деяку частину об'єктивної реальності;
- категорія «простір» наділяє середовище такими властивостями, як матеріально-процесуальна природа, структура і наявність кордонів;
- категорія «оточення» говорить про те, що середовище може розглядатися тільки для певного суб'єкта;
- категорія «місце» вказує, що середовище завжди конкретне та існує тільки «тут і зараз» (в цьому місці і в цей час);
- категорія «умови» визначає взаємозумовленість існування суб'єкта і середовища, адже не тільки умови навколишнього світу становлять основу середовища, а й сама людина є невід'ємною умовою існування саме цього, конкретного середовища.

У більшості досліджень середовище розглядають у контексті філософської антропології, оскільки його існування набуває сенсу тільки

в суспільному бутті з людиною. Важливо зазначити, що в основі поняття «середовище» через будь-яку з цих категорій лежить взаємодія. Це стосується категорії «світ» (середовище – це частина об’єктивного світу, яка взаємодіє з людиною у відкритій чи латентній формі), категорії «простір» (середовище – це просторово тимчасова організація зовнішнього світу, що передбачає взаємодію з суб’єктом), категорії «оточення» (середовище – це сукупність оточуючих людину об’єктів і явищ, з якими відбувається безпосередня взаємодія, контакт), категорії «місце» (місце – це ситуація взаємодії суб’єктів у певному предметно-просторовому середовищі), категорії «умови» (середовище – це сукупність всіх об’єктів, зміна властивостей яких впливає на саму систему, а також тих об’єктів, чії властивості змінюються в результаті діяльності цієї системи).

Аналіз літератури переконує, що процес взаємодії особистості й середовища носить двосторонній характер. З одного боку, середовище через свої структурні елементи впливає на формування особистості, з іншого боку, особистість, вступаючи у взаємодію з різними елементами, предметами і явищами, створює це середовище, надаючи йому певної соціальної якості. Наведені твердження дозволили нам виділити основні атрибути середовища: множинність, багатовимірність, цілісність, матеріально-процесуальна природа, зумовленість, суб’єктивність і конфігуративність (наявність мінливих кордонів).

Отже, наведені аргументи дають підстави для визначення *дефініції* «середовище» у загальному її значенні як сукупність умов різного характеру (природних та створених суб’єктами), у яких розгортається конструктивна взаємодія суб’єктів та явищ соціокультурної дійсності.

У педагогічних дослідженнях останніх десятиліть активно обґрунтовуються терміни такі, як «освітнє середовище», «середовище навчання», «педагогічне середовище», які стали широко вживатися не тільки теоретиками, а й педагогами та психологами-практиками, використовуватися в нормативних документах вищої освіти. Однак необхідно зрозуміти, що

неоднозначність термінів, їхня «розмитість» і «рухливість» у будь-якій науці, зокрема й у педагогіці, спричинятиме протиріччя й ускладнення в роботі.

Мегакатегорія «середовище» за допомогою ознаки «освітній» утворила поняття «освітнє середовище».

Сьогодні актуалізуються нові аспекти важливості освітнього процесу для розвитку особистості та соціуму, адже в «умовах швидкозмінного світу освіта реально стає продуктивною силою й гарантом національної безпеки держави, оскільки соціально-економічний розвиток суспільства все більше залежний від знань та освіченості кожного громадянина» [306, с. 13].

На думку С. Сисоєвої, освіта перетворює і спрямовує життя суспільства, зберігаючи у ньому все те, що має цінність для людини; визначає стратегію і реалістичні умови розвитку суспільства, перетворюючи його із «суспільства сьогодні» на «суспільство завтра»; формує нове мислення, нове бачення сенсу життя [387, с. 7].

Зосередимось на дослідженні категорії «освіта» в педагогічному контексті, оскільки як «вселюдський феномен» (В. Огнев'юк) [295, с. 70] вона здобула надзвичайно широке представлення у різних галузях знань. Як зазначив С. Гончаренко, освіта – одна з найширших педагогічних категорій, яка має цілісну, поліфункціональну та полісміслову структуру [89, с. 614].

У психолого-педагогічній літературі та державних документах подані різні підходи до визначення поняття «освіта». Їх узагальнення презентовано в додатку А.

Різномасштабність визначення поняття «освіта» узагальнює Б. Гершунський і виділяє чотири аспекти його змістового трактування: освіта як цінність; освіта як система; освіта як процес; освіта як результат [83].

Отже, трактування поняття «освіта» в різних джерелах має широкий зміст: від вузького значення особистої цінності до широкого – соціального явища. В деяких із них зміст освіти визначається в контексті «зунівської» педагогіки, яка розглядає навчання і його результат як процес передачі знань,

умінь, навичок, що свідчить про «об'єкт-суб'єктну» взаємодію учасників навчального процесу. В інших визначеннях надається пріоритет саморозвитку і самореалізації людини в процесі освітньої діяльності. В такому випадку той, хто навчається є активним суб'єктом освітнього процесу і реалізує «суб'єкт-суб'єктну» взаємодію. Освіченість фахівця розуміють не тільки як рівень професійної компетентності, але і як продукт його розвитку і саморозвитку, сукупність якостей, що визначають його соціальну та особистісну зрілість.

Глибинні й динамічні зміни суспільного буття, що відбуваються в сучасному світі, глобалізація та тотальна інформатизація ставлять нові вимоги до освіти, яка не може більше залишатися тільки «транслятором» накопичених людством знань від покоління до покоління. Сьогодні все більшої значущості набувають особистісні аспекти освіти, пов'язані з тим, наскільки враховані нові соціально-психологічні умови існування людини, чи вона сприяє «входженню» у світ, що швидко змінюється, формуванню адекватних сучасним тенденціям розвитку суспільства цінностей і світоглядних уявлень, освоєнню необхідних умінь і способів діяльності, що дозволяють знайти своє місце в житті, реалізувати свої можливості і здібності. Тобто освіта все більш набуває характеру педагогічно організованої соціалізації, здійснюваної в інтересах особистості і суспільства, а її результат – це не лише накопичена когнітивна система та діяльнісні характеристики особистості, це обов'язково загальнокультурні цінності, сформовані на основі фахової компетентності.

У роботі *визначаємо освіту* як педагогічно організовану соціалізацію особистості, яка побудована на засадах активної, безперервної (упродовж усього життя) творчо-пізнавальної діяльності людини, що забезпечує «входження» в суспільство, оволодіння світовими культурними цінностями та досвідом попередніх поколінь, передбачає взаємозбагачення суб'єктів освітнього процесу і здійснюється на основі та з метою саморозвитку особистості. Таке розуміння освіти дозволяє визначити її як функцію

важливого цивілізаційного механізму розвитку суспільства, а особистість розглядати як суб'єкт взаємодії з притаманною їй взаємозумовленістю й активністю.

У контексті проектування педагогічної реальності поняття «освіта» і «середовище» взаємообумовлені і утворюють конструкцію «освітнє середовище», яка потребує ґрунтовного вивчення.

Досвід дослідження феномену «освітнє середовище» в науковій літературі створив у педагогічній науці ситуацію виникнення множинності підходів до розкриття його сутності. В сучасній психолого-педагогічній літературі актуалізація досліджень феномену «освітнє середовище» співзвучна з пошуками нової соціокультурної та освітньої парадигм і представлена в якості освітнього фактору.

Середовище, в тому числі й освітнє, зарубіжні й вітчизняні дослідники розглядають як: частину просторово-предметного оточення (Г. Балл, І. Бех, Є. Бондаревська, Дж. Гібсон, Н. Крилова, Т. Менг, В. Орлов, В. Рибалка, В. Семиченко, В. Серіков та ін.), сукупність системи впливів, можливостей, умов навчання й розвитку особистості (В. Вербицький, С. Дерябо, І. Єрмаков, Є. Климов, О. Коберник, В. Козирєв, Ю. Кулюткін, В. Панов, Н. Поліванова, Г. Пустовіт, В. Слободчиков, С. Тарасов, В. Ясвін та ін.), розвивальне середовище (Ш. Амонашвілі, В. Давидов, Д. Ельконін, Л. Занков, Л. Кларін, В. Лебедева, В. Рубцов, А. Хуторський та ін.).

Оцінюючи роль освітнього середовища в соціалізаційних процесах, Т. Менг зазначає, що його необхідно аналізувати як «багатомірне соціально-педагогічне явище, яке пов'язане в єдине ціле різними комунікативними механізмами і має ситуативний вплив на розвиток ціннісних орієнтацій особистості, відносин і способів поведінки, що актуалізуються в процесах освоєння, споживання й поширення соціокультурних цінностей» [259, с. 36].

Так, В. Ясвін називає освітнє середовище «системою впливів і умов формування особистості за взірцем, можливостей для її розвитку, що є в соціальному і просторово-предметному середовищі» [503, с. 14].

Як зазначає науковець, тип освітнього середовища визначається умовами і можливостями середовища, що сприяють розвитку активності (або пасивності) дитини, її особистісної свободи (або залежності). Дослідник стверджує, що освітнє середовище не має чітко фіксованих меж. Вони визначаються самими суб'єктами освітнього процесу (керівниками школи, педагогами, батьками, дітьми). «Кожен визначає межі власного освітнього середовища» [503, с. 193].

На основі аналізу наукової літератури з'ясовано, що в педагогічних та психологічних джерелах дефініцію «освітнє середовище» представлено широко, про що свідчать визначення «освітнього середовища» узагальнені у додатку Б.

Підтримуємо погляди науковців, які *освітнім середовищем* вважають природне або штучно створене оточення людини, що включає зміст і різні види засобів освіти, здатних забезпечувати продуктивну діяльність особистості, її освітній розвиток за допомогою створення сприятливих для цього умов.

У педагогічній літературі близькою, але не синонімічною до поняття «освітнє середовище» є дефініція «освітній простір». Ці поняття в роботах науковців тлумачаться по-різному.

Поняття «середовище» та «простір» співвідносяться як видове і родове «частини» й «цілого». Середовище може міститися у просторі, оскільки «простір» є багатовимірним, а «середовище» – лише один із його вимірів. Простір містить одночасно минулий, теперішній та майбутній часи, а середовище – уяву подій кожного разу в теперішній час [357, с. 20]. На думку А. Цимбалару, «як форма існування об'єктивної реальності простір виражає відношення між існуючими об'єктами, визначає порядок їх розташування, щільність, площину, структуру та характеризує всі форми і траєкторії руху матерії» [437].

Пошук педагогічних методологій, які б змогли дозволити розширити лінійну траєкторію руху особистості і водночас забезпечити прогностичність

результатів її освітньої діяльності, привели до появи (наприкінці 80-х років ХХ ст.) та продуктивне функціонування у площині педагогічної науки (з початку 90-х років ХХ ст.) поняття «освітній простір».

Освітній простір визначається як такий, що забезпечує можливості для формування «духовного обличчя людини, яке складається під впливом моральних і духовних цінностей, що є надбанням її культурного кола, а також процес виховання, самовиховання, впливу, шліфування, процес формування обличчя людини» [323, с. 241].

Проблематика освітнього простору активно розробляється зарубіжними й українськими науковцями, такими як: Є. Бачинська, Е. Зеєр, В. Лебедева, О. Леонова, І. Мешкова, В. Панов, С. Подмазін, В. Рубцов, О. Скідін, І. Улановська, О. Хмельницька, І. Шендрик, Г. Шедровицький та ін. Вчені проблему розвитку, навчання і виховання школяра розглядають у контексті системи «дитина – освітнє середовище».

Більшість дослідників поняття «освітній простір» вважають певною територією в галузі освіти, у межах якої здійснюється нормована освітня діяльність; єдністю, цілісним утворенням у галузі освіти, яке має свої межі – світовий або європейський освітній простір, освітній простір регіону, школи, шкільного класу тощо [32]. У наукових роботах осмислюються як особливі педагогічні явища регіональний освітній простір, освітній простір міста, освітній простір школи, нарешті, освітній простір особистості [432, с. 191].

Всі існуючі визначення поняття «освітній простір» не в змозі представити багатомірність можливих проявів взаємодії людини та навколишньої дійсності. Найповнішим та найсучаснішим, що концентрує у собі сутнісні ознаки цього феномена, на думку О. Леонової, є визначення освітнього простору як «педагогічної реальності, яка заявляє про себе співбуттям Людини і Світу через освіту, являє собою баланс культурного і цивілізаційного, виражаючи його через знаковість освітнього середовища» [220, с. 39].

На нашу думку, *освітній простір* є багаторівневим соціокультурним сегментом, у межах якого на певній території реалізуються різні рівні взаємодії людини з оточуючими її елементами – носіями культури (освітнім середовищем), що створюють потенційні можливості для розвитку особистості.

Умовно освітній простір можна розділити на макро-, мезо- і мікрорівні. На макрорівні – це єдиний світовий (глобальний) освітній простір. Його необхідність пояснюється тенденціями розвитку освіти в усьому світі – глобалізацією, що визначає єдиний ринок праці й освітніх послуг, та інформатизацією, що обґрунтовує існування єдиного інформаційного простору завдяки глобальній мережі Інтернет. На мезорівні – це може бути освітній простір країни, регіону, міста, освітньої установи. Його організація зумовлена такими світовими тенденціями в освіті, як гуманізація та індивідуалізація, які визначають загальнодоступність освіти і свободу вибору освітньої установи, освітніх програм і т. д. На мікрорівні – це освітній простір особистості. В контексті підготовки фахівця тут важливі тенденції професіоналізації та аксіологізації, які визначають важливість особистісного і професійного розвитку та їх результату [62; 98; 124; 214].

Освітній простір вищого навчального закладу є мезорівнем освітнього простору. Це цілісний багатофункціональний комплекс можливостей освітньої установи, що породжує безліч відносин і зв'язків, спрямованих на задоволення професійних та особистісних потреб майбутніх фахівців.

Розкриємо взаємозумовленості понять «освітній простір» та «освітнє середовище».

Досить вдало обґрунтовує суміжність, додатковість, але не взаємозамінність цих понять Ю. Мануйлов. Середовище, на його думку, на відміну від освітнього простору не є простором особливих світів з їх внутрішнім життям. Середовище – лише та частина простору, з якою суб'єкт взаємодіє, в якій живе. Середовище є те, серед чого перебуває індивід, що

служує посередником його активності, опосередковує його розвиток і осередовищує його.

Середовище не абстраговане як освітній простір від форм співбуття конкретного індивіда. Це екзистенціальний феномен. Простір віддалено від способів буття й актів переживання людиною самої себе і розглядається поза дійсними обставинами і реальними засобами життєдіяльності конкретного суб'єкта. Простір не дозволяє людині виявити його власне буття. Він лише простір середовищтворення, лише ареал, з якого кожен черпає стільки, скільки може. Освітній простір – це ресурс, ніби резерв, потенціал формування інтегрального та масштабного засобу становлення людської особистості. Конкретна людина в освітньому просторі не живе, лише мислиться, а от у середовищі людина, безумовно, живе і постійно із ним взаємодіє [245, с. 15–16].

Дослідник робить висновок, що освітній простір, як і виховний, не є частиною середовища, бо середовище зовсім не даність. «У світлі нового знання здається некоректним мислити і представляти простір через середовище. Але зворотне можливо. При цьому не треба забувати про метафізично тонких, але принципових відмінностях понять, у яких різне призначення. Простір (освітній, виховний) служить матеріалом моделювання освітніх систем, комплексів, середовищ» [245, с. 18].

І. Слободчиков доводить, що поняття «освітній простір» і «освітнє середовище» визначається, перш за все, професійно-діяльнісною точкою зору. Освітній простір утворюється сукупністю освітніх інститутів, процесів і середовищ; він похідний від них, але до них не зводиться. Кордони освітнього простору можуть розширюватися і звужуватися, вони визначаються масштабом професійної діяльності педагогів, масштабом залучення соціокультурного оточення в саму освітню діяльність. Ця діяльність згорнута до розмірів окремого закладу, однієї програми, одного предмета, перетворює простір у набір атомізованих місць освіти, знищуючи її єдність та неперервність [393, с. 176].

На думку Е. Зеєра та І. Мешкової, «співвідношення понять середовища і простору аналогічне співвідношенню частини і цілого. Середовище може бути включене в простір, оскільки простір є багатовимірним, а середовище лише один з його вимірів. Простір включає в себе одночасно минуле, сьогодення і майбутнє, а середовище містить події щоразу в цей час. Евристичність поняття «простір» полягає в тому, що воно дозволяє об'єднати різноякісні соціально-психологічні явища, які не мають загальної логічної підстави. Впорядкування здійснюється для вирішення певної проблеми на основі смислової взаємодії конструктів, що детермінують розвиток один одного» [144, с. 206].

На думку О. Артюхіної, відмінність між освітнім простором і освітнім середовищем полягає в тому, що освітнє середовище містить у собі й таку характеристику матерії, як час, тобто освітнє середовище на відміну від стійких просторових структур має довжину й мінливість у часі. Поняття простору фіксує увагу дослідників на впорядкованій безлічі систем, створених людиною, тоді як освітнє середовище описує різноманітність факторів, які безпосередньо стосуються суб'єкта або нейтральні для нього. В організованому просторі ВНЗ, на думку, дослідниці, студент знаходить своє середовище, ніби нішу [20, с. 47–48]. Ми ж вважаємо, що основною характеристикою освітнього середовища є безпосередня взаємодія учасників, а не часова характеристика, проте підтримуємо дослідницю у твердженні, що середовище більш індивідуальне для кожної людини, ніж простір.

Простір характеризується суб'єктивним сприйняттям, є результатом конструктивної діяльності усіх суб'єктів освітнього процесу. На цю якість освітнього простору вказує М. Кісіль і виділяє два його виміри: об'єктивний і суб'єктивний. Вимір об'єктивний – це реально існуючі елементи сформованого освітнього простору, місцевого, загальнодержавного чи глобального, що представлені соціальними умовами, інформаційним та законодавчим забезпеченням, окремими освітніми системами з їх програмами та подіями [166, с. 139]. Автор наголошує, що суб'єктивний

вимір освітнього простору визначає його основний суб'єкт. Навчання в певному закладі освіти та можливість вибору іншого закладу чи країни навчання, вибір навчальної дисципліни; участь у тій чи тій програмі обміну; можливість взяти участь у науковій конференції – ось лише деякі з елементів, що складають основу суб'єктивного виміру освітнього простору студента ВНЗ.

Отже, поняття «середовище» та «простір» як філософські категорії впродовж століть вживаються взаємозумовлено, але ми акцентуємо увагу на не синонімічності цих понять.

Аналіз наукової літератури засвідчив, що в дисертаційних дослідженнях сьогодні досить широко представлено різні підходи до виокремлення поняття «освітнє середовище» в контексті навчальної взаємодії в системі вищої освіти. Вживаними є терміни «освітнє середовище вищого начального закладу» [20; 70; 137; 144; 161; 253; 260; 269], «освітнє середовище професійної підготовки» [134] та їх різновиди відповідно до сутнісних характеристик: гуманітарне [177], рефлексивне [127; 457], інноваційне [32; 162; 366; 445], професійно-орієнтоване [51; 230; 328; 404], креативне [210] тощо.

Проаналізуємо праці, що обґрунтовують сутність поняття «освітнє середовище вищого начального закладу». Так, дослідниця Е. Мамонтова розглядає освітнє середовище ВНЗ як багатовимірне педагогічне явище, що має складну архітектуру, що є простором вибору та реалізації студентом індивідуальної освітньої траєкторії [244, с. 8]. Вона доводить, що побудова освітнього середовища можлива лише на основі використання технології рефлексивного управління педагогічним процесом і механізму залучення студента в освітній процес як суб'єкта ціннісного та особистісно-професійного спілкування. Це визначення підкреслює загальну суб'єкт-суб'єктну спрямованість у створенні освітнього середовища та відображає специфіку особистісно-орієнтованого освітнього процесу.

А. Вишнякова-Вишневецька, досліджуючи освітнє середовище вищого навчального закладу як фактор розвитку особистісних компетенцій студентів, обґрунтовує думку, що воно є системою умов, що впливають на розвиток індивіда [70, с. 8]. Вплив освітнього середовища на розвиток особистісних компетенцій студентів, на думку дослідниці, відбувається в процесі взаємодії суб'єктів освітнього процесу між собою і з ресурсами освітнього середовища. Важливим для нашого дослідження є її твердження, що процес розвитку особистісних компетенцій виявляється в розвитку здатності вирішувати різні проблеми з використанням ресурсів освітнього середовища і наданою можливістю вибору, коли людина вдосконалює свої стосунки з іншими людьми, стаючи більш компетентною [70, с. 8].

Узагальнення різноманітних підходів у дослідженні феномену дозволило А. Каташову назвати освітнє середовище сучасного закладу освіти сукупністю духовно-матеріальних умов функціонування закладу, що забезпечують саморозвиток вільної й активної особистості, реалізацію творчого потенціалу особистості [162, с. 7]. На думку автора, освітнє середовище є об'єднанням суб'єктів освіти, між якими встановлюються взаємозв'язки, і може розглядатися як модель соціокультурного простору, в якому відбувається становлення особистості.

Під освітнім середовищем ВНЗ І. Палашева розуміє «діалектичну єдність внутрішніх і зовнішніх ресурсів ВНЗ, що забезпечують підготовку конкурентоспроможного спеціаліста відповідно до потреб суспільства та сталого регіонального розвитку» [308, с. 34].

В багатьох дисертаційних дослідженнях обґрунтовано сутність освітнього середовища начального закладу як просторово-часової субстанції [20; 161; 264; 326].

Так, О. Артюхіна освітнє середовище вищого навчального закладу визначає як педагогічний феномен, що являє собою просторово-часовий континуум просторово-предметних, соціально-культурних, діяльнісних, комунікативних, інформаційних та інших факторів, які є цілеспрямовано

створюваними і спонтанними умови взаємодії особистості, що розвивається, і об'єктивного світу вищої школи [20, с. 22].

Освітнім середовищем навчального закладу Е. Зеєр та І. Мєшкова називають систему впливів і умов формування особистості, можливостей для її розвитку, що знаходяться в соціальному і просторово-предметному середовищі в рамках організованого освітнього процесу, які найбільш активно діють у період професійної підготовки [144, с. 208].

Досліджуючи розвиток особистості студентів у професійно-освітньому просторі ВНЗ І. Мєшкова запропонувала розглянути освітнє середовище навчального закладу як частину простору, як емпіричного індикатора «освітнього» структурного компонента професійно-освітнього простору [264, с. 6]. В основу дослідження автором покладено ідею, що освітнє середовище – це зовнішній соціальний фактор, суб'єктивний образ якого впливає на процес саморозвитку особистості в період формування його навчально-професійної діяльності.

Нам імпонує визначення Л. Петухової: освітнє середовище ВНЗ – явище, яке виникає в результаті освоєння суб'єктом частини освітнього простору, що має суб'єкт-предметну і змістово-процесуальну природу [326, с.79]. Запропоноване трактування, на нашу думку, розширює педагогічне розуміння досліджуваного поняття, підкреслюючи феноменологічні властивості об'єкта, і фіксує суб'єктну позицію студента, що є головною умовою існування освітнього середовища.

У дослідженні Н. Бордовської освітнє середовище вищого навчального закладу подано як розвивальний комплекс соціально-культурних і просторово-часових, змістово-інформаційних, комунікативно-процесуальних та інших факторів, які відображають цілеспрямовано створювані і спонтанні умови соціальної взаємодії учасників вузівського освітнього процесу, що сприяють реалізації їх потенціалу та особистісно-професійного розвитку [54, с. 56]. Вузівське освітнє середовище служить для учасника освітнього процесу джерелом особистісного досвіду, вказує йому

напрям професійно-особистісного розвитку, вибір способу життя та майбутньої професійної діяльності.

Проаналізувавши трактування поняття, запропонуємо власне: *освітнє середовище вищого навчального закладу* – це сукупність умов, які впливають на цілеспрямовану взаємодію суб'єктів освіти і забезпечують ефективне функціонування форм, методів та засобів освітнього процесу з метою досягнення цілей його суб'єктів.

Для нашого дослідження важливим є обґрунтування сутності освітнього середовища, спрямованого на професійний розвиток фахівця.

Д. Пікулевою запропоновано таку інтерпретацію поняття «професійно орієнтоване освітнє середовище»: сукупність умов, що знаходяться в соціальному і просторово-предметному середовищі і підсилюють професійну спрямованість освіти, яка забезпечує становлення майбутнього педагога і можливості його професійного розвитку [328, с. 7]. На думку дослідниці, професійно орієнтоване освітнє середовище як педагогічне явище є цілісність, яка постійно розвивається, наділена спрямованістю, синергією, динамічністю, відкритістю і виконує інтегруючу, розвиваючу, ціннісно-утворюючу та інтерактивну функції.

Вітчизняна дослідниця О. Ліннік вважає, що освітньо-професійне середовище ВНЗ – багаторівнева педагогічно організована система умов та можливостей ВНЗ, які забезпечують взаємодію суб'єктів освітнього процесу, спрямовану на створення культурно-ціннісного контексту становлення суб'єкта професійної діяльності [230]. В цьому трактуванні зміщено цільові акценти із освітньої галузі на професійну, відзначено більш високий ступінь суб'єктності у професійному середовищі та більш високий освітній рівень.

Значна кількість підходів до обґрунтування досліджуваного феномену зумовила різноманітні підходи до визначення «освітнього середовища» як категорії професійної освіти. Виокремимо основні аспекти дослідження освітнього середовища, метою якого є професійне становлення і розвиток

фахівця: освітнє середовище як соціокультурна система; освітнє середовище як сукупність умов; освітнє середовище як сукупність освітніх ресурсів тощо.

Отже, *освітнім середовищем професійної підготовки майбутніх учителів* називаємо цілісну педагогічно організовану систему умов, що забезпечують активну взаємодію суб'єктів освітнього процесу в межах освітнього простору закладу, спрямовану на професійний і особистісний розвиток майбутнього вчителя та формування його готовності до професійної діяльності.

Освітнє середовище професійної підготовки майбутнього вчителя формується як відкрита система, яка відображає цілеспрямовано створювану в освітньому просторі навчального закладу взаємодію між усіма його суб'єктами. Зазначаємо, що росту освітніх можливостей середовища професійної підготовки сприяють розвиток освітнього простору ВНЗ та активна, творча діяльність та розвиток суб'єктів взаємодії – педагогів і майбутніх фахівців.

Оскільки системотворчим фактором освітнього середовища є суб'єкти освітнього процесу (у вищому навчальному закладі – це студенти та викладачі, адміністративно-управлінський корпус та ін.), то в процесі взаємодії вони створюють освітнє середовище як ціле і окремими своїми елементами впливають на кожного суб'єкта освітнього процесу.

Єдність мети професійної освіти, умов її реалізації, характеристик освітнього простору вищого навчального закладу дозволяють говорити про існування цілісності, якій притаманна внутрішня організація, структура та межі. Цю цілісну педагогічно організовану систему умов, що забезпечує активну взаємодію суб'єктів освітнього процесу, ми визначили як освітнє середовище професійної підготовки. Зауважимо, що цей феномен не є сумою освітніх середовищ або просторів, суб'єктів, об'єднаних за просторово-часовою ознакою, а є динамічною системою, що існує на основі суб'єкт-суб'єктної взаємодії.

У вищому педагогічному навчальному закладі здійснюється підготовка майбутніх учителів за різними напрямками та спеціальностями, це дає право стверджувати, що в умовах освітнього простору ВНЗ взаємодіють різні середовища підготовки майбутніх фахівців, зокрема вчителя початкової школи, вчителя біології, хімії, мови та літератури, технологій та інших спеціальностей. При цьому середовище професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи є локальним відносно майбутнього фахівця, а середовище ВНЗ більш загальним функціональним і просторовим об'єднанням суб'єктів освіти (рис. 1.2).

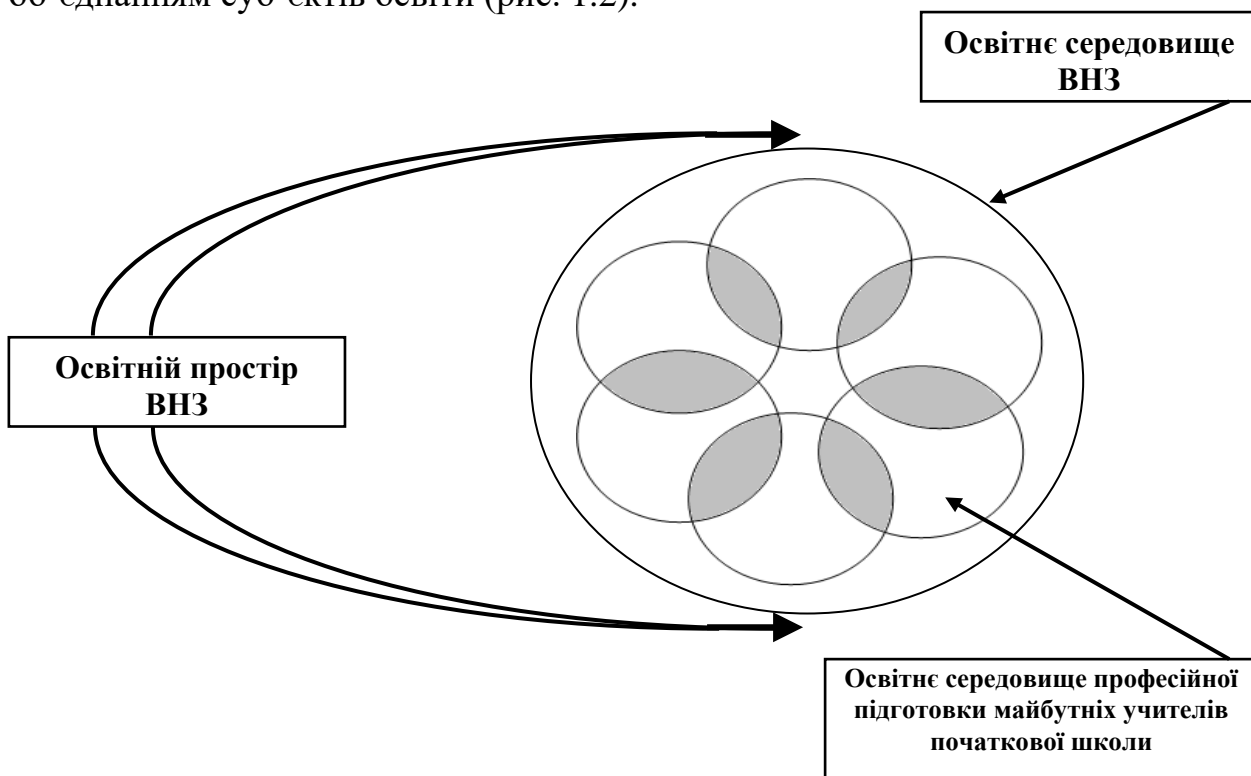


Рис .1.2. Взаємовключеність освітніх середовищ у просторі ВНЗ

Освітнє середовище професійної підготовки майбутніх учителів початкової ланки освіти або іншого педагога не є структурним компонентом освітнього середовища ВНЗ, а взаємодіє з іншими середовищами з урахуванням цілей професійної підготовки майбутнього вчителя. Освітні середовища професійної підготовки не лише використовують ресурси та можливості середовища ВНЗ, а взаємозбагачують та розширюють його. Основна мета створення освітнього середовища професійної підготовки

майбутніх учителів початкової школи – якісна професійна підготовка майбутнього педагога.

Отже, аналіз онтології ключових понять дослідження дав можливість виокремити основні з них, зокрема «середовище», «освіта», «освітнє середовище», «освітній простір вищого навчального закладу», «освітнє середовище вищого навчального закладу», «освітнє середовище професійної підготовки майбутніх учителів».

Освітнє середовище професійної підготовки майбутніх учителів – це цілісна педагогічно організована система умов, що забезпечує активну взаємодію суб'єктів освітнього процесу в межах освітнього простору закладу, спрямовану на професійний і особистісний розвиток майбутнього вчителя та формування його готовності до професійної діяльності.

Розкриття теоретичних засад дослідження потребує обґрунтування методологічних основ досліджуваного процесу для забезпечення їх ґрунтовності, дієвості та подальшої експериментальної перевірки.

1.3. Методологічні засади проектування освітнього середовища

Для здійснення проектування освітнього середовища підготовки майбутніх учителів постала необхідність обрати різноманітні калібровані інструменти забезпечення цього процесу, що вимагає високої методологічної кваліфікації.

Пошук найбільш оптимальної системи дій у сфері пізнання не може бути не пов'язаний із концептуальними уявленнями про те, що пізнаємо в контексті загальних положень науки (в тому числі й педагогічної). З одного боку, методологічні принципи впливають на зміст наукових концепцій, бо формують їх у жорсткому каркасі допустимих дій, в контексті певного (заданого) об'єкта в процесі пізнання, з іншого, отримані концепцією принципів висновки, базові, в тому числі апріорні філософсько-світоглядні

установки, концепції, самі є методологічним інструментом пізнання. Вибір стратегії пізнання залежить від того, що дослідник бачить в основі предмета пізнання. Наукові концепції – завжди методологічні установки, оскільки містять в собі те чи інше ставлення до базових методів, наприклад, до теоретичних методів як основних напрямів пізнавальних дій (аналізу, синтезу, виявлення та розв’язання суперечностей тощо), до емпіричних методів як основних напрямів досліджуваної дійсності (спостереження, бесіда, інтерв’ю, опитування, моніторинг, експеримент тощо) [410, с. 37].

Методологія як частина філософського знання, наука про найбільш загальні шляхи пізнання істини визначає методологічні основи дослідження, які виступають як загальні підходи та підходи в конкретних галузях науки і практики.

Зважаючи на викладені положення, враховуючи сучасні процеси модернізації освітньої галузі та нові тенденції у проектуванні освітнього середовища у процесі підготовки майбутніх учителів початкової освіти, ми визначили методологічні підходи дослідження відповідно до рівнів наукової методології: загальнонаукові підходи та конкретно-наукові.

Загальнонаукова основа дослідження проектування освітнього середовища підготовки майбутніх учителів в контексті сьогоденної парадигмальної невизначеності може бути представлена системним та синергетичним підходами, з позиції яких найбільш повно можна розглянути проблемність та концептуальне наповнення проектування досліджуваного феномену.

Системний підхід є одним із фундаментальних класичних підходів сучасного наукового пізнання, який передбачає дослідження явищ не ізольовано, як автономну одиницю, а перш за все як взаємодію і зв’язки різних компонентів цілого, знаходження в системі цих відносин провідних тенденцій і основних закономірностей [83, с. 104].

Застосування *системного підходу* (В. Безпалько, Б. Гершунський, В. Краєвський, І. Колесникова, В. Радіонов, В. Сластьонін, А. Тряпідина,

В. Шадріков, Н. Юсуфбекова та ін.) безпосередньо пов'язано з поняттям системи. Згідно з теорією систем будь-яке складне явище можна розглядати як систему. Загалом систему можна охарактеризувати як безліч елементів, що знаходяться у взаємозв'язках один із одним та визнають її цілісність і єдність.

Системний підхід дозволяє вивчити окремі якості об'єкта упорядковані у певну цілісність, що має нові властивості. Так, С. Смирнов вважає, що сутність системного підходу полягає у виокремленні класу об'єктів, явищ, які відповідають поняттю «система», не зводиться до простої суми і являють собою певну цілісність. «Ціле – завжди є організацією, а організація – це система, що має структуру» [396, с. 54].

Ключова роль у системному аналізі належить поняттю «структура», яке пов'язане з впорядкованістю взаємовідносин елементів системи.

Структури часто носять ієрархічний характер, тобто складаються з упорядкованих рівнів. Підмножини елементів, що знаходяться на більш низькому рівні, можуть розглядатися як підсистеми, що складаються з підсистем нижчого рівня. Розгляд будь-якого об'єкта, процесу чи явища має на меті теоретичний аналіз структури та функцій цих феноменів. Для цього використовуються два прийоми: висхідний системний аналіз має на увазі пошук системи вищого порядку, яка створює зовнішні умови для функціонування розглянутого феномена, як більш дрібної структурної одиниці, тобто підсистеми [97, с. 58].

Застосування системного підходу в процесі проектування освітнього середовища професійної підготовки дозволяє оптимізувати цей процес, визначити системотвірні зв'язки, що забезпечують упорядкованість структури освітнього середовища. Інтеграція елементів системи виключає витрати на виконання різними елементами дублюючих функцій, в результаті чого ефективність системи в цілому значно вище сумарної ефективності складових її компонентів.

Отже, системний підхід дозволяє забезпечити цілісну єдність між науковими уявленнями про зміст освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи і теоретичними, нормативними положеннями його проектування.

Загальнонауковою основою дослідження проектування освітнього середовища також є *синергетичний підхід* (С. Амірова, В. Андреев, А. Аршинова, В. Аршинов, Н. Белоусов, В. Буданов, В. Віненко, В. Журавльов, Л. Зоріна, Е. Князев, С. Курдюмов, В. Кульневич, І. Пригожин, Г. Рузавин, М. Таланчук та ін.). Науковці зазначають, що синергетичний підхід є орієнтиром у пізнавальній і практичній діяльності у застосуванні сукупності ідей, понять і методів у дослідженні й управлінні відкритими нелінійними самоорганізованими системами; досліджує діяльність відкритих нерівнозначних і нелінійних систем із метою вивчення процесів самоорганізації та саморозвитку соціальних і природних явищ.

Дотримання принципів самоорганізації й саморозвитку в педагогічній діяльності спрямовує суб'єктів творення освітньо-виховної системи на вивчення процесів саморегуляції відносин в освітньому закладі, виявлення тенденцій, внутрішніх механізмів і резервів створюваного освітнього середовища, а не копіювання (зразка, орієнтиру) уже відомого [374, с. 358].

Саме синергетика сприяє еволюції управління соціокультурним процесом з урахуванням феномена самоорганізації та саморозвитку в освітньому середовищі [343, с. 267]; вражає незвичайними ідеями та уявленнями, вчить нас бачити світ по-іншому [97, с. 63]; називає неупорядкованість, хаос конструктивним механізмом еволюції та створення середовищної взаємодії.

Синергетика вважає, що середовище є певним началом, носієм різних форм майбутньої організації, полем неоднозначних шляхів розвитку. Педагогічна синергетика розглядає освітнє середовище як умову і засіб різноманітних шляхів розвитку особистості [97, с. 63].

Освітні та виховні процеси, що відбуваються у процесі професійної підготовки майбутніх учителів, являють собою синергетичний феномен, у центрі якого особистість студента – майбутнього фахівця. Ці процеси мають нелінійну структуру та самоорганізуючий, творчий характер. При цьому синергетичний підхід спрямовує дослідника не на подолання хаосу в навчально-виховному процесі, а на необхідність зробити його творчим на основі ідеї самоорганізації [374, с. 358].

Відповідно до синергетичного підходу освітнє середовище професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи – цілісна система, а кожен його компонент – складні саморозвинені системи, яким не можна насильно нав'язувати шляхи розвитку його суб'єктів. Необхідне гнучке управління, здатне «запустити» механізми самоорганізації та ініціювати особистісний та професійний розвиток студента як самоорганізованого суб'єкта в освітньому середовищі. Отже, використання ідей синергетики дає можливість дослідити сутність проектування освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової ланки освіти, його відкритість, складність, невизначеність, динамічність та автономність.

Для реалізації завдань нашого дослідження вибираємо основний синергетичний закон, якого необхідно дотримуватися в проектуванні освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи – забезпечення самоорганізації, самореалізації та самоактуалізації. Це означає, що у процесі створення взаємодіючих його компонентів доцільно враховувати, що кожен компонент має свій внутрішній потенціал для отримання інтегрованого цілого.

Здійснений аналіз загальнонаукових основ дослідження проектування освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи дає нам підстави визначити такі базові положення, на яких ми будемо ґрунтуватися в подальшому дослідженні:

- освітнє середовище професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи є цілісною динамічною системою;

– зв'язок і взаємодія між структурними компонентами освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової забезпечує функціонування цілого і перехід всієї системи в оптимальний, більш високоорганізований стан;

– проектування освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи також є системою діалектично пов'язаних між собою частин, нерозривність та взаємодоповнюваність яких у процесі реалізації, забезпечує цілісність процесу проектування освітнього середовища для створення його інноваційного проекту;

– у проектуванні освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи необхідно враховувати, що кожен компонент має свій внутрішній потенціал і для отримання інтегрованого цілого важливо спонукати їх до самоорганізації, самореалізації та самоактуалізації.

Конкретно-наукові засади дослідження проектування освітнього середовища підготовки майбутніх учителів початкової школи, на наш погляд, представлені середовищним, особистісно-діяльнісним, культурологічним, аксіологічним, акмеологічним, компетентнісним та технологічним підходами.

Методологічна функція середовищного підходу полягає у визнанні його інструментом дослідження й використанні в педагогічних цілях таких факторів розвитку особистості, які виходять за рамки можливостей їх навмисного конструювання й керування ними і дані як об'єктивні предмети й обставини, вплив яких опосередкований вибірковістю особистості [20, с. 121].

Унікальність цієї методології в тому, що середовищний підхід – це окрема, самостійна методологія науково-педагогічного дослідження. Вона відрізняється від теорії виховних систем, яка стала відправною точкою виникнення і розвитку середовищного підходу в педагогіці.

Середовищний підхід у освіті здійснюється через спеціально проєктоване середовище підготовки майбутніх учителів, формування й розвитку особистості фахівця, розглядають Л. Волкова, В. Караковський, Р. Кассіна, О. Корабльов, М. Коробова, Ю. Мануйлов, Л. Новікова, В. Орлов, Н. Селіванова, І. Суліма, Л. Циганова та ін. Науковці доводять, що «середовищний підхід володіє такими базовими процедурами: середовищстворення, наповнення ніш, інверсія середовища (вона спрямована на відновлення розуміння середовища особистістю, що навчається), опосередкованість, типологізація» [410, с. 37].

Методологія середовищного підходу обґрунтована в роботі Ю. Мануйлова «Средовой подход в воспитании» [246]. Перший принциповий крок – діагностика середовища, другий – проєктування середовища, що включає в себе чотири обов'язкові дії: «перша – прогнозування дозволених можливостей середовища як галузі пошуку управлінських рішень; друга – конструювання належних значень її ніш; третя – моделювання середовищеосвітніх стратегій, необхідних для того, щоб надати нішам значення; четверта – планування заходів, спрямованих на реалізацію цих середовищеосвітніх стратегій» [247, с. 126]. Третім кроком є середовищне продукування виховного результату, коли середовищеосвітні дії породжують середовище, допомагають впливати на особистості і приводять до формування типу особистості, заданого педагогом. Послідовний вплив через середовище – принципова особливість цієї методології. На думку дослідника, в результаті такого методологічного підходу педагог домагається опосередкованого, об'ємного і недискретного впливу на особистість.

Методологічними регулятивами середовищного підходу в дослідженні педагогічних проблем є можливість досліджувати ситуацію розвитку особистості студента «ззовні», не обмежуючись рамками академічної аудиторії; розгляд освітнього середовища як джерела особистісного досвіду та детермінанти установок, стимулів, факторів розвитку особистості;

розкриття механізму впливу середовища через конкретні ситуації (едукативні ситуації, що потребують прояву особистісної позиції та збагачують особистісний та професійний досвід).

Едукативна ситуація як внутрішня компонента взаємодії в середовищі, що функціонує (або організоване) відповідно закономірностей становлення особистісної сфери людини, враховує неможливість примусового формування особистісних цінностей і смислів; наявність умов вибіркового ставлення до цінностей, зовнішніх чинників, виборчої реалізації наданих ними можливостей; спонукання до пошуку і відкриття нових змістів, варіантів саморозвитку; прийняття студентом позиції суб'єкта своєї життєдіяльності, що реалізується в різноманітних формах прояву суб'єктності.

Середовищний підхід однозначно лежить в основі методологія дослідження і технології організації середовища. Виділяємо два рівні реалізації цього підходу: макрорівень (проектування і побудова освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи (в загальному плані) і мікрорівень (реконструкція середовища в педагогічному сенсі проектування ситуації особистісного та професійного розвитку на основі актуалізації життєвих подій студентів – спів-буттєвості, залучення самих студентів до виявлення в середовищних відносинах імпульсів власного розвитку). Використання середовищного підходу на макрорівні забезпечує адміністрація і весь педагогічний колектив, на мікрорівні передбачено індивідуальну роботу педагога і студента.

Запропоноване трактування середовищного підходу як специфічної методології педагогічного дослідження і проектування є інструментом пошуку нових ресурсів професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи.

Щоб уникнути вузького, техногенного варіанту дослідження проблеми, на наш погляд, необхідно звернутися до *особистісно-діяльнісного підходу*, що дозволяє забезпечити широкий антропогенний погляд на цілі системи

вищої освіти, на утримання діяльності суб'єктів навчання, на очікуваний результат, а також на процес і умови проектування освітнього середовища. Основу такого підходу складають провідні ідеї гуманізації освіти. Сучасні концепції гуманістичної освіти і виховання ґрунтовно представлені в працях О. Азарова, Ш. Амонашвілі, І. Беґа, А. Болдарєва, Є. Бондарєвської, В. Воронцової, О. Газмана, Е. Зеєра, І. Іванова, В. Кротова, Л. Лузіної, Л. Мітіної, А. Мудрика, Л. Новікової, А. Пашкова, В. Сухомлинського, В. Сластьоніна, Н. Щуркової, А. Хуторського, І. Якиманської та ін. Вивчення основних положень праць, дозволяє стверджувати, що загальноприйняте трактування поняття «гуманізація освіти» включає його орієнтацію на розвиток і саморозвиток особистості на гармонійне поєднання національних і загальнолюдських цінностей, на оптимізацію взаємодії особистості й соціуму.

Особистісно-діяльнісний підхід до професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи розглядають як єдність особистісного (особистісно зорієнтованого) й діяльнісного компонентів. В особистісному компоненті передбачено, що в центрі навчання перебуває особистість, її мотиви, цілі, психологічні особливості. Найважливішим критерієм особистісно зорієнтованого підходу є наявність базової Я-концепції з її конкретною архітектонікою [107].

Відповідно до особистісно зорієнтованого підходу в процесі формування освітнього середовища центральним суб'єктом стає особистість. Вона є суб'єктом вдосконалення через власну діяльність та під впливом проєктованого освітнього середовища.

Діяльнісний компонент ґрунтовно висвітлено у працях О. Леонтьєва, С. Рубінштейна, Д. Ельконіна та ін. На думку дослідників, він відображає взаємодію викладача й студента в навчальній діяльності та передбачає вивчення способів і засобів професійної діяльності.

Використання особистісно-діялісного підходу в проєктуванні освітнього середовища професійної підготовки майбутніх фахівців, на нашу

думку, забезпечить створення відповідних умов, що сприятимуть розвитку особистості студента як суб'єкта професійно-освітньої діяльності.

Розуміння культури як невід'ємного чинника духовного розвитку особистості і соціальної системи, визначило появу ключового підходу наукового пізнання – *культурологічного*. Його реалізація в нашому дослідженні сприятиме вивченню основного об'єкта (освітнього середовища), процесу (професійної підготовки майбутніх учителів) та явищ (особистісного та професійного розвитку майбутнього педагога) через призму культурологічного аспекту.

Культурологічний підхід як загальнонауковий метод є методологічною позицією, що розкриває єдність аксіологічного, діяльного й індивідуально-творчого аспектів культури й розглядає людину як її суб'єкт, головну дійову особу, визначає об'єкт, що вивчається, як культурне явище чи процес [47, с. 50]; вивченням світу людини в контексті її культурного існування, з'ясуванням того, чим світ є для людини, яким сенсом він для неї наповнений, вивченням існуючих культурних програм [202, с. 137] та є засобом педагогічної рефлексії щодо основних соціокультурних проблем освіти [48, с. 44].

Отже, культурологічний підхід як наукова методологія пізнання й перетворення зумовлений об'єктивним зв'язком людини з культурою як системою цінностей. Згідно з культурологічним підходом професійна підготовка майбутнього вчителя початкової школи має сприяти створенню оптимальних умов для засвоєння загальнолюдської та національної культури, усвідомленню та самореалізації особистістю своїх культурних потреб, інтересів і здібностей. Освітнє середовище повинно стати культурно-освітнім та реалізувати технологію культурної самоіндентифікації та самореалізації кожного майбутнього педагога.

Культурологічний підхід до вивчення проблеми змісту освітнього середовища використано в ряді робіт І. Ісаєва. Вчений зазначає, що головною вимогою до проектування освітнього середовища є процес загального,

соціально-морального і професійного розвитку особистості, який набуває оптимального характеру, коли учень стає суб'єктом навчання [152, с. 25]. Цілі проектування І. Ісаєв розглядає, як рівень усвідомлення або розбіжності між існуючим і необхідним, дійсністю й ідеалом, характеризуючи готовність суб'єкта до подолання цих розбіжностей, формує його громадянську позицію та зумовлює його життєве самовизначення.

Варто зазначити, що сутність культурологічного підходу розглядаємо як соціальне і відповідно педагогічне явище. Це дозволяє вивчати професійну підготовку майбутніх учителів на загальнокультурному рівні, досліджувати факти і явища діяльності у контексті інтеграції педагогіки і культури. Культура є динамічним процесом створення освітнього середовища, в основі якого лежить творча діяльність ВНЗ і сама особистість студента як суб'єкта цієї діяльності.

Отже, культурологічний підхід дозволяє підвищити соціальну зумовленість професійної підготовки, дозволяє розглядати проектування освітнього середовища як компонент культурної діяльності студента, спиратися на принципи культуродоцільності освіти і ціннісного обґрунтування проектної діяльності.

Теоретико-методологічні основи використання *аксіологічного підходу* до освітнього процесу різних типів навчальних закладів визначено у працях І. Беха, Г. Дегтярьової, І. Зязюна, А. Міщенко, В. Огнев'юка, В. Пряникова, В. Сластьоніна, Е. Шиянова та ін. Науковці визначають аксіологічний підхід як своєрідну філософсько-педагогічну стратегію, що спирається на ідеї пріоритету загальнолюдських цінностей і самоцінності кожної особистості, а педагога – на усвідомлення цінностей своєї професії, та визначає перспективи подальшого вдосконалення системи освіти й оптимального використання педагогічних ресурсів відповідно до вимог сучасного суспільства. Цей підхід традиційно вважається методологічною основою гуманістично-орієнтованої педагогічної освіти, оскільки передбачає

формування гуманних професійно-ціннісних орієнтацій педагогічного працівника у процесі її здійснення [294, с. 308].

Аксіологічний підхід у педагогічній освіті дає змогу посилити ціннісне ядро професійних педагогічних і психологічних знань і вмінь, що вказує на його високу гуманістичну значущість, а саме: гуманізм як визнання людини вищою цінністю, прояв доброти, чуйності, розуміння, милосердя; ставлення до праці як необхідного способу самореалізації людини; здоров'я, соціальної активності тощо.

Проектування освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи ґрунтується на використанні елементів аксіологічного характеру, які створюють умови для вибору значущих професійних цінностей та особистісних потреб у проектованому освітньому середовищі для забезпечення якості підготовки майбутнього педагога. Досвід вивчення такого підходу дозволив нам у дослідженні подолати протиріччя між об'єктивною вимогою суспільства до вчителя постійно орієнтуватися в проблемі ціннісного самовизначення та бути готовим роздумувати про своє місце і призначення, професійні та особистісні потреби і типовою системою професійної підготовки вчителя, яка не створює достатніх умов для ціннісного самовизначення, пошуку особистісно значущого сенсу педагогічної професії.

Інтегративним є *акмеологічний підхід* до проектування освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи, основи якого обґрунтовано в працях К. Абульханова, В. Агапова, В. Вакуленко, А. Деркача, О. Дубасенюк, В. Зазикіна, Н. Кузьміної, Л. Лаптева, В. Максимової, Л. Степанової та ін.

В. Вакуленко визначає акмеологічний підхід «як базисне узагальнююче поняття акмеології, що акумулює сукупність принципів, методів, прийомів, засобів організації й побудови теоретичної та практичної діяльності, орієнтованих на прогноз якісного результату в підготовці педагога, високий рівень продуктивності й професійної зрілості» [60, с. 8].

Сутність педагогічної акмеології полягає у визначенні шляхів досягнення педагогом професіоналізму; виборі педагогом власних способів діяльності з урахуванням мотивів, ціннісних орієнтацій, особистісних та професійних цілей; підготовці студентів до наступних педагогічних впливів; практико-орієнтованому характері освітнього середовища професійної підготовки.

Акмеологічна спрямованість дослідження освітнього середовища, передбачає визначення акмеологічних механізмів, технологій, умов і чинників, що сприяють досягненню оптимального рівня сформованості освітнього середовища та особистісно-професійного розвитку суб'єкта в ньому. Доцільним є вивчення впливу середовищних факторів на цей розвиток, розгляд взаємозв'язку впливу особистості на підвищення рівня сформованості середовища, виявлення умов досягнення суб'єктом «акме» на різних етапах особистісного та професійного становлення в середовищі професійної підготовки.

Акмеологічний підхід до проектування освітнього середовища підготовки фахівців передбачає вироблення стратегії оптимізації особистісно-професійного розвитку суб'єкта в середовищі, яке сприяє поступовому переходу наявного рівня сформованості освітнього середовища у вищий, оптимальний. Акмеологічний підхід до механізмів проектування освітнього середовища підготовки майбутніх учителів акцентує увагу на прогресивних змінах у розвитку, що підвищують організаційний рівень середовища і, відповідно, рівень продуктивності процесів освітньої діяльності.

Одним із напрямів модернізації освіти й одним зі шляхів оновлення її змісту визнано *компетентнісний підхід* як новий концептуальний орієнтир. Теоретичні засади компетентнісного підходу в освіті обґрунтовані у працях І. Беґа, Н. Бібік, Б. Гершунського, Р. Гуревича, Е. Зеєра, І. Зимньої, В. Краєвського, А. Маркової, О. Овчарук, Н. Побірченко, О. Пошетун, В. Радкевича, В. Серікова, А. Хуторського та ін.

Компетентнісний підхід ґрунтується на розумінні того, що прогрес людства залежить не стільки від економічного зростання, скільки від рівня розвитку особистості, що передбачає перехід від класичного поняття «людські ресурси» до концепції «компетентності людини».

Один із засновників концепції компетентності Р. Бояцис обґрунтував, що компетентність – основна характеристика особистості, необхідна для ефективного або досконалого виконання роботи. Це може бути мотив, межа, навичка, аспект уявлення людини про саму себе або свою соціальну роль, а також знання, якими вона користується [508].

На переконання В. Радкевича, компетентнісний підхід є важливим концептуальним підґрунтям реалізації нової системи принципів визначення цілей професійно-технічної освіти, відбору і структурування змісту навчального матеріалу, організації освітнього процесу й оцінювання освітніх результатів з метою досягнення майбутніми робітниками високого рівня знань, досвіду, обізнаності для реалізації професійної діяльності [356, с. 8].

Н. Побірченко визначає, що компетентнісний підхід можна розглядати не лише як засіб оновлення змісту освіти, але і як механізм приведення його у відповідність з вимогами сучасності [334, с. 25]. В умовах реформування системи професійної освіти перехід до компетентнісної парадигми означає забезпечення спроможності майбутнього вчителя відповідати новим запитам ринку праці, бути компетентним у реалізації Державного стандарту початкової загальної освіти та проектуванні середовища початкової школи на засадах компетентнісного підходу.

Використання компетентнісного підходу при проектуванні освітнього середовища професійної підготовки дозволить розширити умови, ресурси, функціональні можливості учасників середовищної взаємодії та забезпечить досягнення високої якості професійної підготовки, результатом якої є сформована, творча, ініціативна, професійно і соціально відповідальна особистість майбутнього педагога, готова до постановки та вирішення різноманітних суспільних і професійних завдань, конкурентоспроможна на

ринку праці, здатна до постійного професійного зростання, професійної мобільності.

Одним із провідних конкретно-наукових підходів для реалізації мети нашого дослідження є технологічний. Сутність *технологічного підходу* до процесу проектування освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи полягає в діагностичному цілепокладанні та проектуванні освітнього процесу у формі суб'єкт-суб'єктної спільної діяльності викладача і студента.

Проблеми технологічного підходу у сфері педагогічної теорії і практики розглядали В. Бондар, С. Гончаренко, Л. Коваль, С. Мартиненко, С. Пальчевський, О. Пехота, О. Пометун, О. Савченко, Г. Селевко, С. Сисоєва, П. Сікорський та ін. Дослідники визначали технологічний підхід як орієнтацію навчально-виховного процесу на гарантований освітній результат, удосконалення навчальної діяльності, підвищення її результативності, інтенсивності, інструментальності тощо.

У педагогічній практиці технологічний підхід впроваджується через максимально чітке формулювання мети, яке допомагає зорієнтувати студентів на отримання конкретного результату, підготовку необхідних навчальних і робочих матеріалів, на організацію процесу реалізації мети; пошуку й визначення механізмів взаємодії та оцінки поточних, проміжних та підсумкових результатів; становлення еталону оцінки та механізму порівняння з кінцевим результатом. Технологічний підхід визначає дієвість проектувальних дій викладача, наставника та куратора вищої школи, чітке планування та технологічність реалізації запланованих дій стають запорукою ефективності функціонування освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи.

Використання названих підходів дозволяє забезпечити новизну дослідження, пов'язану з розробкою проекту освітнього середовища в системі забезпечення якості підготовки майбутнього вчителя початкової ланки освіти. Представлені методологічні позиції є тією призмою, через яку

здійснюється відбір і структурування загальнотеоретичних ідей, які складають концептуальну основу проектування освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи.

Концепція проектування освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи визначає теоретико-методичні засади, що виконують роль регуляторів у проектуванні освітнього об'єкта і забезпечують завершеність структури, змісту, форм, методів та засобів вибудовування доцільної освітньої взаємодії в системі забезпечення якості підготовки майбутнього вчителя початкових класів.

Провідна ідея дослідження полягає в необхідності зміни традиційних поглядів на освітнє середовище професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи, спроектувавши його та надавши інноваційності, неперервності й системності.

Отже, освітнє середовище професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи в системі забезпечення якості підготовки майбутнього фахівця має такі властивості:

- територіальна цілісність: освітнє середовище з його елементами є єдиним цілим; ніщо не може бути вилучено з цілого, без зміни цього цілого і його частин;
- багатовимірність: в освітньому середовищі ВНЗ одночасно існують кілька реальностей, відбувається зіткнення різних середовищ професійної підготовки, що функціонують автономно;
- контактність: зв'язок і взаємодія між структурними компонентами освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи й освітнього середовища ВНЗ;
- дискретність: дозволяє членувати освітнє середовище ВНЗ на складові підсередовища професійної підготовки, при цьому воно не втрачає цілісності;
- відкритість: ресурсний обмін з іншими суб'єктами та освітніми закладами, що входять до складу освітнього середовища ВНЗ;

– детермінованість: функціонування і розвиток освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи зумовлене впливом зовнішніх і внутрішніх факторів. До внутрішніх факторів можна віднести розширення освітнього середовища під впливом нових досягнень науки про залучення додаткових ресурсів для підготовки майбутніх фахівців, здатних гнучко адаптуватися до динамічної трансформації світу. Зовнішніми факторами розширення освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи є нові освітні технології, які відкривають доступ до необмеженої інформації та збільшують потреби в нових інтелектуальних ресурсах;

– різнорівневість: освітнє середовище професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи має рівні адекватні системи забезпечення якості підготовки майбутнього вчителя (бакалавр – спеціаліст – магістр);

– варіативна гнучкість: дає можливість формувати в освітньому середовищі ВНЗ особливого, нелінійного, варіативного характеру взаємодії різних його суб'єктів і кластерів-підсередовищ між собою для забезпечення високої якості підготовки майбутнього вчителя; швидка адаптація освітнього середовища до мінливих соціокультурних умов;

– динамічність: зміна компонентів освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи під впливом внутрішніх і зовнішніх ресурсів; його прагнення до розвитку, перетворення і вдосконалення, його здатність відповідати вимогам часу;

– наповненість освітніми та творчими ресурсами: взаємозбагачення ресурсами освітнього середовища ВНЗ, що створюють необхідні умови для самореалізації індивіда, що сприяють самопізнанню та становленню особистості фахівця;

– вільна творча комунікація: створення розгалуженої системи обміну інформацією і відносинами між різними компонентами, суб'єктами освітнього середовища професійної підготовки майбутніх вчителів

початкової школи на основі єдиних ціннісно-смыслових пріоритетів, які передбачають продуктивну взаємодію, згуртованість, свідомість, взаєморозуміння усіх суб'єктів освітнього середовища ВНЗ.

Проектування освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи ґрунтується на принципах, які забезпечують ефективність цього процесу.

На думку В. Загвязинського, принцип – це «рекомендація, орієнтир у способах досягнення міри, гармонії, продуктивної взаємодії в об'єднанні певних протилежних сторін, основ, тенденцій педагогічного процесу» [131, с. 37]. Тоді як наукові принципи є першоосною наукового пізнання, вони як елементи наукової теорії виконують інтегруючу, синтезуючу і організуючу функції по відношенню до всього масиву істинних висловлювань у певній галузі науки.

В якості універсальних принципів наукового пізнання В. Іванова використовує: принцип науковості (орієнтація на передові наукові досягнення у відповідній галузі); принцип історизму (виявлення генетичного аспекту досліджуваного процесу, єдності різних етапів його розвитку); принцип системності (облік системних характеристик досліджуваного явища, їх цілісності і структурних зв'язків); принцип варіативності (альтернативний характер наукового пошуку, визначення і оцінка всіх можливих варіантів рішення, використання в кожному випадку конкретних особливостей об'єкта); принцип динамічності (об'єкт дослідження має внутрішні сили для саморозвитку й існує тільки в динаміці); принцип прогностичності (прогнозування ймовірного стану об'єкта в майбутньому, дослідження перспектив розвитку) [148, с. 160]. Дослідниця доводить, що реалізація цих принципів повинна здійснюватись під час відбору змісту освіти і технологій його реалізації в умовах освітнього середовища ВНЗ.

Для здійснення процесу проектування освітнього середовища вона пропонує такі принципи:

– детермінізму, що пов'язано з орієнтацією особистості в сучасному соціумі на самостійність, відповідність, обраній професії, соціальній ролі. Не тільки освітнє середовище впливає на особистість у процесі навчання, але й розвиток самої особистості як суб'єкта середовища визначає той або той рівень сформованості освітнього середовища. Рушійною силою розвитку є сама особистість, а механізмом – саморегуляція, самоорганізація;

– розвитку суб'єкта освітнього середовища через протиріччя, які вирішує суб'єкт: нові соціально-економічні умови, потреби ринку праці ставлять майбутньому фахівцю проблему вибору, коригування своєї траєкторії навчання, зміни професійної орієнтації, розстановки пріоритетів в особистісному розвитку;

– оптимальності, який відображає стан того чи того суб'єкта в певній соціальній діяльності на певному етапі, за певних обставин. Критерій оптимальності визначає ефективність діяльності і задоволеності суб'єкта;

– суб'єктної діяльності, що розкриває психологічні механізми реального досягнення оптимуму в особистісно-професійному розвитку та принципи саморегуляції і самоорганізації, властиві суб'єкту.

Реалізація принципу суб'єктної діяльності передбачає рівноправну участь педагога і студента в процесі формування освітнього середовища. Навчання вибудовується в режимі діалогу і рефлексії не тільки на основі власне когнітивних аспектів освіти або засвоєння знання, а й на основі взаємозв'язку когнітивних, комунікативних та особистісно-смыслових аспектів освітнього процесу [148, с. 164].

Взаємодія культури і освіти виявляється у провідній ролі культури з визначення перспектив розвитку освіти і сприяє збагаченню культури. Така взаємодія є системоутворюючим фактором формування і розвитку педагогічної культури як інтегральної характеристики загальної та професійної культури педагога. Цей принцип забезпечує цілісність культурно-освітнього простору розвитку людини [321, с. 101–103].

О. Андрєєв пропонує розглядати дві групи педагогічних принципів: методологічні (метапринципи) і дидактичні. До першої групи він відносить такі принципи: культурологічний; антропологічний; маністичний; синергетичний; герменевтичний; валеологічний [8]. До другої групи – автор відносить «загальні принципи, принципи, що стосуються цілей і змісту навчання, та принципи, що охоплюють дидактичний процес і адекватну йому педагогічну систему з її елементами» [9, с. 152].

І. Палашова виділяє часткові принципи дослідження освітнього середовища ВНЗ як об'єкта проектування: специфіка навчального закладу, що полягає в прагненні зайняти визначену позицію на ринку освітніх послуг, досягнення заданого рівня конкурентоспроможності, підвищення якості освітніх послуг, розширення асортименту спеціальностей, освоєння ніші на ринку освітніх послуг та поліпшення привабливості навчального закладу [308, с. 36].

А. Артюхіна виокремлює принципи, на яких базується процес проектування освітнього середовища ВНЗ:

– діяльнісний – спеціальна організація навчально-виховної діяльності із чітко поставленою метою, плануванням, виконанням, відстеженням результату, його оцінкою, самоконтролем у процесі роботи. Він пояснює й проектує новоутворення. Діяльність у такому контексті – це й засіб, використання якої зумовлена розвитком особистості, тому що в процесі перетворення природного й техногенного середовища людина стає суб'єктом свого розвитку і перетворення;

– культурологічний – визначає джерела й фактори розвитку особистості – носія культури, яка не тільки містить у собі частину культури, проектує свій розвиток на основі освоєння культури, але є і творцем культури як системи цінностей [20, с. 130].

Важливо зазначити, що саме професійна освіта в умовах проектування середовищної взаємодії стає поліфункціональним засобом цілеспрямованого регулювання культурних та соціальних процесів. Одна із значущих

культуротворюючих ідей освіти – її спів-буттєвість, що забезпечує унікальність особистісного зростання кожної людини. У цьому понятті відображена самобутня природа освіти, її інтенція, внутрішній рух, соціокультурна динаміка в різних ситуаціях, а також певною мірою протиставлення технологізму усталених дидактичних прийомів. Тому виокремлюємо принцип спів-буттєвості суб'єктів освітнього середовища.

Один з перших мислителів, який досліджував феномен спів-буттєвості, М. Хайдеггер зауважив, що людина є не тільки «буття в світі» (Da-Sein-Welt), а швидше – «буття з іншими» (Mit-Andere-Sein). Товариськість, спільність є суттєвими атрибутами людини. Вона за своєю природою є «буття для інших» [293, с. 70]. Тому проблема спільності не тільки соціальна чи історична, вона при докладному розгляді є глибоко екзистенціальною проблемою.

Розуміння спів-буттєвості виникло на основі відомих філософських ідей, які мають власну тривалу історію. Їх плідний вплив на філософію освіти (її загальну теорію, педагогіку і культурологію освіти) уможливило аналіз цієї проблеми, починаючи з 80-х рр. минулого століття, коли у вітчизняній теорії освіти почали не тільки активно аналізувати проблему, а й намагалися забезпечити реальну спів-буттєвість в освіті. Спів-буттєві аспекти в становленні людини сьогодні досліджують Н. Боритко, Н. Крилова, Л. Лузіна, Ю. Мануйлов, А. Остапенко, А. Попов, І. Шустова та ін.

Розкриємо сутність принципу спів-буттєвості суб'єктів освітнього середовища через порівняння понять «подія» (событие) і «спів-буття» (со-бытие). Подію більшість дослідників розглядають, як те, що ми називаємо суспільним буттям. Але щоб той чи інший факт суспільного життя став для індивідуума подією, потрібно щоб він був особистісно значущим. Академік Л. Новікова ототожнювала спів-буття з чимось яскравим, барвистим, святковим, непересічним, неабияким, вражаючим на противагу сірим будням повсякденності.

Ю. Мануйлов стверджує «спів-буття – не джерело інформації, а канал отримання та передачі інформації, а також спосіб життєзабезпечення, життєбудування, життєтворчості людини» [248, с. 52]. Н. Крилова вважає, що «спів-буття – це відкриття змісту того, що відбувається для кожного суб'єкта і загального оновленого змісту для суб'єктів, які взаємодіють зі знаками «дорівнює» чи «дефіса», який часто ставиться в слові, мають кілька значень. Він відображає спільність нинішньої життєдіяльності, говорить про рівне значення спільності для кожного, вказує на фактор, який об'єднує різних людей і різні явища в нові зв'язки. Спів-буття – завжди інше, його не можна повторити. Якщо щось повторюється, воно перестає бути спів-буттям» [203, с. 140]. І. Щендрик спів-буття розглядає як спосіб спільності та єдності, як спосіб буття, що визначає життя спільноти і регулює зв'язки людини із навколишнім середовищем [451, с. 54].

Освітнє спів-буття пов'язане з переживанням суб'єктом зустрічі в певному місці з тим чи тим культурним фактом, є необхідною передумовою змін способів його взаємодії зі світом і самим собою. Тому важливо знати всі можливі наслідки виникнення спів-буття в разі зустрічі суб'єкта з тим чи тим культурним фактом у його освітньому оточенні.

Для виникнення освітнього спів-буття суб'єкта і культурного факту (елемента освітнього середовища) необхідна дія суб'єкта, спрямована на досягнення ним розуміння цього культурного факту. На відміну від звичайної цілераціональної діяльності, орієнтованої на досягнення суб'єктом певного результату, дія, спрямована на розуміння, чи комунікативна дія не орієнтовані на індивідуальний егоцентричний успіх. В умовах комунікативної дії суб'єкт становить індивідуальні цілі тільки тоді, коли будуть скоординовані плани дій на основі загального уявлення про ситуацію. Тоді, наслідком розуміння людиною культурного факту стане зміна її життєдіяльності, що виявиться у постановці цілей і у виборі засобів для їх досягнення. Виникне або не виникне спів-буттєвість в освітніх процесах – це залежить від того, чи привнесені в ситуацію особистого

розвитку нові когнітивні й емоційні значення і культурні цінності. Це трапляється, якщо комунікативна, освітня дія інноваційно, спонтанно, варіативно спільно тут і зараз, тому і проявляє «авторство». Такі спів-буттєві події не повсякденні, але визначають розвиток, допомагають народженню в освіті і в особистісному досвіді нових ідей і значень.

Отже, професійну освіту майбутнього вчителя можна розглядати як рух в освітньому просторі ВНЗ, визначений необхідністю вирішення людиною особистісних запитів та вимог суспільства. Реалізація обґрунтованого принципу забезпечить формування майбутнього вчителя початкової школи в умовах діалогічної взаємодії суб'єкта з освітнім середовищем професійної підготовки, пережитого як спів-буття, що створює необхідні умови для вільного і відповідального вибору. Яскраві екзистенції, – моменти, які пізніше усвідомлюються як «вищі прояви» свого професійного становлення. Саме феномен «спів-буттєвості» може стати майбутньою стратегією вчителя початкових класів в організації навчально-виховної діяльності молодших школярів.

Виокремивши принцип спів-буттєвості суб'єктів освітнього середовища для педагогічного проектування освітнього середовища, на нашу думку, варто додати принцип участі в проектуванні всіх суб'єктів освітнього середовища професійної підготовки. Він передбачає поступове залучення до проектування середовища все більшої кількості викладачів та студентів. Принцип участі суб'єктів будується на визнанні паритетності об'єктивних (соціально-культурні умови проектування освітнього простору, традиції навчального закладу, кадровий склад та ін.) і суб'єктивних факторів проектування необхідність якомога більшої участі різних суспільних груп у прийнятті рішень, наявності зворотного зв'язку та ін. Формування суб'єктності, становлення та розвиток соціальної активності учасників проектно-педагогічного процесу є одним із критеріїв його успішності, адже, ставши суб'єктом, особистість виробляє індивідуальний спосіб організації діяльності, що відповідає її особливостям, можливостям та потребам.

Суб'єкти освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи інтегрують, централізують, координують життєдіяльність середовища. Кожен з них цілісно упорядковує систему своїх індивідуальних, психофізіологічних, психічних і особистісних можливостей, особливостей з умовами та вимогами діяльності.

Загальною підставою проектного освітнього середовища можуть і повинні стати рівневі характеристики сутності та орієнтації на розвиток суб'єктності всіх учасників, адже можливість стати суб'єктом освітньої та професійної діяльності відбувається в процесі трансформації зовнішніх регуляторів у внутрішні, а ефективність і результативність освітнього процесу залежать від адекватності зовнішніх регуляторів внутрішніми позиціями суб'єктності викладача і студента.

Отже, методологія нашого дослідження передбачала виокремлення підходів, серед яких відповідно до рівнів наукової методології виділено: загальнонаукові (системний, синергетичний) та конкретно-наукові (середовищний, особистісно-діяльнісний, культурологічний, аксіологічний, акмеологічний, компетентнісний, технологічний). Охарактеризовані підходи та способи застосування кожного з них подані в таблиці (табл. 1.2).

Таблиця 1.2

Методологічні засади дослідження проектування освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи

Підходи відповідно до рівнів наукової методології	Наукові підходи	Застосування в ході дослідження
Загально-наукові	Системний	Сприяє виявленню структури освітнього середовища як динамічної системи, допомагає дослідити взаємодію його компонентів, що забезпечують функціонування цілого і перехід всієї системи в оптимальний, більш високоорганізований стан.
	Синергетичний	Дає можливість дослідити сутність проектування освітнього середовища професійної підготовки, його відкритість, складність, невизначеність, динамічність та автономність.

Конкретно-наукові	Середовищний	Є інструментом пошуку нових ресурсів удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів в умовах середовищної взаємодії.
	Особистісно-діяльнісний	Передбачає створення у процесі професійної підготовки майбутніх учителів у проєктованому середовищі відповідних умов для розвитку їхньої особистості як суб'єкта професійно-освітньої діяльності.
	Культурологічний	Сприяє створенню оптимальних умов для засвоєння майбутнім учителем загальнолюдської та національної культури, усвідомленню та реалізації особистістю своїх культурних потреб, інтересів і здібностей.
	Аксіологічний	Створює умови для вибору значущих професійних цінностей у проєктованому освітньому середовищі в системі забезпечення якості підготовки майбутніх учителів початкової школи.
	Акмеологічний	Визначає стратегію перетворення освітнього середовища в оптимальний, який орієнтує на вдосконалення професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи, на найбільш повну самореалізацію в проєктованому середовищі.
	Компетентнісний	Розширює умови, ресурси, функціональні можливості учасників середовищної взаємодії та забезпечує досягнення високої якості професійної підготовки.
	Технологічний	Прогнозує постановку мети, попереднє проєктування освітнього середовища, конструювання інструментарію або механізму діагностики отриманих результатів, передбачає розробку та визначення ефективності методики проєктування освітнього середовища з метою підвищення рівня готовності майбутніх учителів до професійної діяльності в початковій школі.

Методологічною базою дослідження також стали: універсальні принципи наукового пізнання (принципи науковості, історизму, системності, варіативності, культурологічності, динамічності, прогностичності); загальнометодологічні принципи (детермінізму, розвитку); конкретні методологічні принципи акмеології (суб'єктної діяльності, оптимальності);

принципи суб'єктної взаємодії (спів-буттєвості суб'єктів освітнього середовища, принцип участі в проектуванні всіх суб'єктів освітнього середовища професійної підготовки).

Вважаємо, що педагогічне проектування на основі цієї методології дозволить створити освітнє середовище професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи, що відповідатиме всім необхідним вимогам, параметрам і принципам організації освітнього середовища ВНЗ та забезпечить якісну підготовку майбутнього вчителя. Висвітлення основ організації досліджуваного процесу розкриємо в наступному підрозділі.

1.4. Система проектування освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи

Модернізація освітньої діяльності у сфері вищої освіти викликала необхідність змінити її змісту і організації та спрямована на пошук нових способів структурування її системи. Сьогодні виникає нова предметність у науково-практичній діяльності викладачів вищої школи – проектування змісту, структури освітнього середовища професійної підготовки майбутніх фахівців.

Педагогічне проектування відображено в різних теоретичних моделях і відрізняється різноманітністю підходів до його вивчення, різними понятійними апаратом, аспектами самого проектування.

Ряд авторів Є. Алісов [7], В. Безрукова [33], В. Бордовська [54], В. Давидов [102], О. Заїр-Бек [133], І. Зязюн [146], О. Коберник [169], В. Монахов [268], Г. Муравйова [278], Т. Подобєдова [336], В. Радіонов [355], В. Стрельніков [409], Я. Фруктова [428] досліджують педагогічне проектування в загальноосвітньому закладі та проектування й моделювання навчання у вищій школі, підготовку викладачів до педагогічного проектування.

О. Кравець. [196], М. Люшин [236], Т. Подобєдова [336], О. Солом'яний [409], Т. Ткач [419], А. Ткачук [420], А. Цимбалару [436], Т. Шиян [454] розкривають дефініції «проект», «проектування», «проектна діяльність», «педагогічне проектування».

За Г. Муравйовою, проектування – це: перетворення природних явищ у штучні предмети і процеси, що задовольняють людські потреби; створення уявлення про об'єкт, що ще не існує; вибір способу дій, підготовчі дії; компонент життєдіяльності людини, що дозволяє їй раціонально будувати своє життя і виконувати різноманітні види необхідної діяльності; ставлення людини до дійсності, прагнення до комфортного існування. Отже, проектування – це діяльність із осмислювання майбутнього перетворення дійсності з урахуванням природних і соціальних законів, на основі вибору і прийняття рішень [278, с. 14].

В науковій літературі існують різні підходи до розуміння феномена проектування, яке склалося в технічних галузях знань до середини ХХ ст. Першочергово проектування розглядають як підготовчий етап виробничої діяльності (В. Гаспарський, Дж. К. Джонс, П. Хілл та ін.). У словнику за редакцією В. Горохова та В. Халипова проектування визначено як «тісно пов'язане з наукою та інженерією створення проекту в межах діяльності з виготовлення нових виробів, машин і механізмів» [281, с. 219]. Це зумовило спочатку виділення у цій діяльності «особливого етапу» (друга половина ХІХ – початок ХХ ст.), пов'язаного з «конструктивною розробкою ідей і варіантів нового об'єкта», а з часом – «необхідність попередніх досліджень і конструктивних розробок, здійснюваних у площині креслення», призвела до «виокремлення проектування як самостійного виду діяльності» [281, с. 219–220].

Досвід проектування в соціальних системах, реалізація проектування як управлінської процедури сприяли використанню перенесення методології проектування в галузі освіти. Педагогічні витоки проектування, на думку

В. Коротова, належать А. Макаренку, «якому ми зобов'язані розробкою основ технологічної логіки педагогічного мислення» [191, с. 46].

О. Заїр-Бек вважає, що «творчість як виникнення й реалізація педагогічних задумів, спрямованих на вдосконалення освіти, її розвиток і перетворення в конкретних умовах можна назвати «педагогічним проектуванням», завдання з удосконалення педагогічних процесів є специфічним типом педагогічних завдань, а проектування – особливим видом діяльності педагога» [133, с. 25]. Головна перевага педагогічного проектування як напряму прикладних досліджень полягає, на думку О. Заїр-Бека, у науковій конструктивності, що є «особливою функцією проектування на відміну від виявлення й опису загальних педагогічних закономірностей, притаманних педагогіці як науковій галузі в цілому» [133, с. 30].

Широту наукового трактування змісту феномену «педагогічне проектування» відображено у визнанні його новою галуззю знань, науковим напрямом педагогіки, організовуваною практичною діяльністю, процесом створення і реалізації педагогічного проекту, способом розвитку системи або технології. У додатку В подано визначення цього поняття в психолого-педагогічній літературі.

Схиляємося до твердження, що поняття «педагогічне проектування», зокрема у професійній підготовці, може мати два трактування – у широкому та вузькому розумінні. Під педагогічним проектуванням у широкому розумінні мають на увазі конструювання теоретичних і нормативних моделей на основі ще більш загальної теорії. Педагогічне проектування у вузькому розумінні – це створення конкретних проектів на основі концептуалізації їх задуму, які передбачають орієнтовні варіанти вмотивованої майбутньої діяльності на основі професійно-особистісних цінностей; безпосередньо спрямовують практичну навчальну діяльність, що охоплює актуалізацію і теоретичне опрацювання освітніх ініціатив, чітко впорядковану послідовність дій, що приводить до інновацій у практиці і прогнозує результати.

В. Монаховим запропоновано інноваційний підхід до проектування навчального процесу не як системи планування. Сутність цього підходу полягає в попередньому аксіоматичному моделюванні навчального процесу, що включає: аксіоми параметризації навчального процесу, аксіоми цілісності та циклічності навчального процесу; аксіоми технологізації інформаційної моделі навчального процесу. В. Монахов уперше побудував інформаційну модель навчального процесу, що включає п'ять основних параметрів. Кожен із цих параметрів несе певну інформацію про навчальний процес, надає йому завершеного опису [268].

Погоджуємося з думкою О. Коберника, що систему проектування навчального процесу характеризують такі ознаки: цілісність – відсутність зведення системи до суми її частин, сприймання і розгляд її як єдиного цілого; структурність – зв'язки і відношення елементів системи впорядковуються в певну структуру, яка визначає функціонування системи; взаємозв'язок системи з середовищем; ієрархічність – кожен компонент може розглядатися як система, до якої входить інша; багатоваріантність описування – кожна система, що становить складний об'єкт, у принципі не може бути зведена лише до якоїсь однієї картини, одного відображення, а може бути описана багатьма способами [168, с. 29].

Для нашого дослідження мають значення роздуми В. Радіонова про вироблення стратегії проектування. Діяльність проектувальника, вважає автор, полягає у «вибудовуванні траєкторій» в полі проектних можливостей, у виробленні стратегії поводження можливих станів у дійсні [355].

О. Прикота, головним у педагогічному проектуванні вважає відчуття індивідуальних і конвенціональних цінностей, які повинні бути скориговані або принципово змінені. О. Прикота сформулював такі ціннісно-методологічні підстави педагогічного проектування:

- ціннісне самовизначення суб'єкта педагогічного проектування в поліпарадигмальному просторі педагогічної реальності;

- безумовне встановлення узагальненого конвенційно-ціннісного поля всіх суб'єктів педагогічного проектування;
- виявлення унікальних рис розвитку проектного феномена через його системну якість і внутрішній потенціал саморозвитку при безумовному збереженні його цілісності;
- розуміння цілей проектування як похідних від системи цінностей, що лежить в основі самовизначення всіх суб'єктів проектувальної діяльності, тобто вторинних, неосновних, що містять в собі лише концентрований вираз результатів проектування [344, с. 76].

Отже, на основі теоретичного аналізу літератури приходимо до висновку, що *проектування освітнього процесу* – компонент професійної діяльності педагога, який передбачає педагогічні дії, що визначають подальшу освітню взаємодію і ґрунтуються на усвідомленні мети діяльності, способів, прийомів, методів та форм її здійснення.

Проблема проектування освітнього середовища в останні роки привертає все більшу увагу теоретиків і практиків. Так, Ю. Мануйлов зазначає про необхідність усвідомлених середовищеосвітніх дій, тому що це є умовою управління впливами середовища. У зв'язку з цим він вводить поняття «середовищного проектування», «середовищної діагностики», «середовищного продукування виховного результату» [246, с. 40]. Середовищним проектуванням Ю. Мануйлов називає моделювання середовища та середовищеосвітнього процесу, яке необхідне для визначення цілей, способів, засобів їх досягнення й отримання належних результатів [246, с. 40].

Т. Новікова зауважує, що проектування освітнього середовища – це зменшення в навколишньому соціальному середовищі стихійного компонента за рахунок організованих удосконалених та зведених у єдину систему педагогічних впливів. Авторка виділяє мікросистеми, які впливають на дитину: сім'я, трудові колективи дорослих, вулиця, аудіовізуальне

середовище, предметно-естетичне середовище, природне середовище [289, с.64].

Важливим завданням дослідження І. Палашової було визначення проектування освітнього середовища вищого навчального закладу, яке авторка трактує як процес реалізації впорядкованого набору ресурсів цілеспрямованої діяльності ВНЗ в умовах сталого розвитку суспільства та регіону [308, с. 149]. Проектування освітнього середовища ВНЗ, на її думку, зумовлено такими особливостями: законодавчість; прагнення до новизни; семантична й адаптивна гнучкість; задоволення освітніх потреб особистості, суспільства і держави [308, с. 149].

Г. Сазоненко вважає що, проектування освітнього середовища спрямоване на розв'язання трьох стратегічних завдань, зокрема на організацію умов і можливостей для ефективного розвитку і саморозвитку особистості; створення умов і визначення пріоритетів для навчальної, самоосвітньої діяльності учня (студента), реалізації індивідуальної освітньої траєкторії; організацію умов і можливостей для формування життєвої компетентності вихованця [374, с. 232–233].

Отже, об'єкт педагогічного проектування – системи різного рівня та характеру або їх структурні компоненти, які досліджуються лише у взаємозв'язку з системою. Освітнє середовище вищого навчального закладу, професійної підготовки майбутнього вчителя та особистості є предметом середовищного проектування в сучасних психолого-педагогічних дослідженнях.

Потреби в педагогічному проектуванні виникають у зв'язку з необхідністю конструктивного вирішення протиріч між різноманіттям індивідуально-особистісних запитів майбутніх фахівців і обмеженими можливостями освітніх систем і процесів; між сформованими педагогічними процесами і зовнішніми вимогами до цих процесів; між тенденціями розвитку освітніх систем і педагогічних процесів та сформованим традиційним виглядом тієї чи тієї освітньої системи.

Педагогічне проектування освітнього середовища відображає сучасні тенденції в розвитку педагогічних теорій і потреби інноваційної педагогічної практики, яка розвивається. *Проектування освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи* – специфічний вид педагогічної діяльності зі створення моделей зміни освітнього середовища та збагачення його ресурсів і можливостей для удосконалення умов професійного та особистісного розвитку майбутнього педагога.

Проектування освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи є практико-орієнтованою діяльністю, метою якої є розробка нових, не існуючих на практиці освітніх систем і видів педагогічної діяльності; новою галуззю знань, що розвивається; прикладним науковим напрямом педагогіки, способом нормування і передачі педагогічної діяльності; специфічним способом розвитку особистості майбутнього фахівця.

Результатом педагогічного проектування стає освітній проект, функціональна специфіка якого залежить від певних умов: стану середовища, особливостей суб'єктів, які займаються конкретним проектом, функціональних зв'язків між елементами проекту, можливостей його застосування, очікуваних результатів.

Важливою характеристикою проектування освітнього середовища є його перехід у режим інноваційного розвитку. Досвід упровадження освітніх та педагогічних інновацій в освітнє середовище підтверджує, що у вищих педагогічних навчальних закладах у процесі вдосконалення професійної підготовки головними є завдання:

- 1) зміни в змісті та методиці організації середовищної взаємодії;
- 2) технічна, технологічна та організаційна модернізація основних компонентів освітнього середовища професійної підготовки майбутнього вчителя;
- 3) ціннісно-мотиваційна і технологічна перепідготовка викладачів ВНЗ.

Перше завдання реалізується через конструювання змісту освіти відповідно до наукових, технологічних та практичних досягнень науки і практики, соціальних вимог та особистісних потреб майбутнього фахівця.

Друге завдання розв'язується впровадженням інноваційних технологій і методик у навчально-виховне, соціально-культурне та інформаційно-комунікаційне середовище конкретного навчального закладу.

Виконання третього завдання залежить від сформованості психолого-педагогічної готовності викладачів до прийняття відповідних змін. Технологічні інновації у вищому навчальному закладі значною мірою залежать від становлення суб'єктності педагога, тому що особистість викладача та його світоглядні переконання безпосередньо позначаються на процесі проектування змін педагогічної реальності.

Проектування освітнього середовища – складна багатоступенева діяльність. Вона реалізується через послідовні один за одним елементи (компоненти, частини, етапи), наближає розробку майбутньої діяльності від загальної ідеї до детально описаних конкретних дій.

Складовими технології середовищного проектування Ю. Мануйлов визначає такі елементи: 1) прогнозування, що дозволяє вирішити можливості середовища у цілях і способах їх досягнення; 2) конструювання значень середовища, необхідних для перетворення середовища в виховний простір і засіб розвитку, формування особистості дитини; 3) моделювання стратегій середовищеосвітнього процесу, що сприяє реалізації моделі-задуму середовища; 4) планування конкретних дій, які забезпечують технічну реалізацію середовищеосвітніх стратегій [246, с. 165].

Подібної класифікації дотримується Є. Алісов, який виокремлює такі складові: проектування, конструювання, програмування, планування [7, с. 48].

А. Цимбалару у проектуванні виділяє такі складові частини, як прогнозування, планування, конструювання, моделювання, дослідження і вважає, що планування – це створення плану діяльності, яка не передбачає

суттєвих змін та відкриттів, прогнозування формує припущення про те, що може бути, дослідження передбачає застосування методів (аналітичних, емпіричних, експериментальних тощо) [435].

Суттєвий внесок до алгоритмізації проектування освітнього середовища вніс І. Зязюн. Науковець виокремив відмінності між цими поняттями. Порівнюючи процеси проектування і моделювання, він вказує: «Якщо модель в загальнонауковому сенсі є аналогом реально існуючого процесу, то проект визначає неіснуючі поки що об'єкти. Звідси моделі притаманна значно більша ступінь «об'єктивності», в той час як проект завжди є суб'єктивним. Важлива відмінність моделі і проекту полягає в цілях їх створення. Модель створюється з метою вивчення об'єкта чи явища, одержання інформації про них, тоді проект необхідний для конкретних дій перетворення об'єкта чи внесення коректив у його взаємодію з іншими системами. Отже, якщо з допомогою моделі означають, то з допомогою проекту видозмінюють і керують педагогічними об'єктами» [146, с. 12].

Відмінність між проектуванням і конструюванням І. Зязюн вбачає в площині відношень між ідеальними і реальними об'єктами. Якщо проектування є ідеальним створенням нового об'єкта у вигляді суб'єктивного образу, створенням компонентів об'єкта, яке виявляється в схемах, програмах, блоках. По суті, як вказує науковець, успішність конструювання того чи того об'єкта без попереднього проекту викликає великі сумніви, як і процес проектування без подальшої реалізації загублює смисл [146, с. 12].

Значущість розмежувань між проектуванням і прогнозуванням, на думку дослідника, полягає в тому, що вони дозволяють пов'язати два ідеальні процеси, спрямовані на їх об'єктивізацію в реальній педагогічній діяльності [146, с. 12]. На думку дослідника, найбільш синонімічною є діада, яка відтворює зв'язки проектування з плануванням. Ідеографічно планувати – означає створювати певний план, проект чогось. Однак, використовуючи соціально-педагогічний підхід, їх можна розмежувати. Проектування більш широкий процес, бо включає в себе обґрунтування діяльності, опис об'єкта

і способів реалізації визначених планів. Планування ж обмежується конкретною дією, визначенням послідовності реалізації якогось етапу, фрагменту. Планування може бути також одним із етапів складної проективної дії [146, с. 13].

Порівняльна характеристика складових частин проектування освітнього середовища доводить, що проектування є об'ємною і складною у технологічному плані педагогічною діяльністю, спрямованою на створення фрагментів соціальної дійсності, яка безпосередньо може бути представлена в освітньому процесі професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи.

Вважаючи педагогічне проектування цілісним процесом зміни освітнього середовища професійної підготовки, у дослідженні будемо опиратися на його *структурні складові: прогнозування, моделювання, конструювання та реалізація.*

Прогнозування як складник проектувального процесу передбачає обґрунтування доцільності змін об'єкта проектування та визначення можливих шляхів його удосконалення. Моделювання – розробка загальної стратегії зміни освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи на основі створеної моделі інноваційного проекту. Конструювання – це деталізація обґрунтованої моделі та створення реального об'єкта, наближення його до використання в системі професійної освіти. Складова реалізації передбачає експериментальне впровадження розробленої моделі та узагальнення результатів проектування.

Потреба в проектуванні освітнього середовища виникає з усвідомленням необхідності переходу від існуючої до прогностичної моделі освітнього середовища, як результат – виникає потреба розробки проекту. Саме інноваційний проект забезпечує трансформацію освітньої системи в нову якість. На рис. 1.3 схематично зображено механізм проектування освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи.

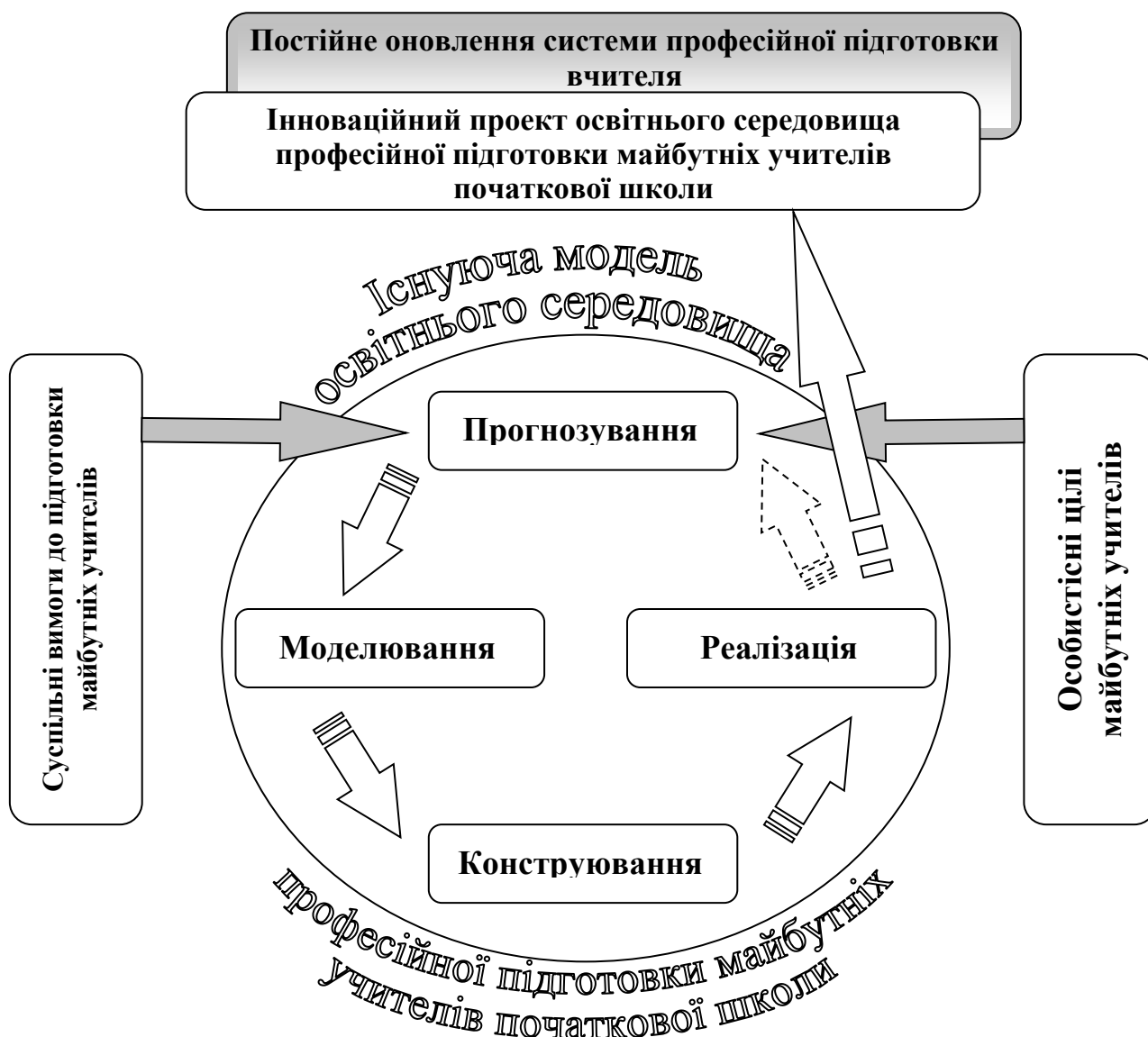


Рис. 1.3. Механізм проектування освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи

Проектування освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи, як і проектування взагалі, це завжди зміна стану об'єкта проектування, його оновлення з метою покращення через залучення до освітнього процесу інноваційних технологій та систем, створення умов для апробації й адаптації до сучасних вимог нового змісту, удосконалення ресурсів та розширення середовищних можливостей.

Проектування освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи вимагає цілеспрямованого створення

нових, доцільних форм діяльності спочатку за допомогою прогнозованої моделі проекту, а потім шляхом її реалізації.

Отже, інноваційний проект освітнього середовища як результат проектування може бути представлений як наявна модель освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи (НМОС) та впровадження інновацій (удосконалення компонентів – ▲):

$R_p = \text{НМОС} + \blacktriangle$, де R_p – результат проектування.

Основними функціями проектування як процесу осмислення і побудови на практиці якісно нового вигляду педагогічного об'єкта є:

– аналітична: прийти до нового стану середовища можна осмисливши наявне, відповівши на питання «Що не влаштовує, є гальмом, що потребує удосконалення?» Педагогічний аналіз відбувається не тільки на етапі створення моделі проекту, а й на практичному, коли в ході реалізації проекту аналізується набуття нового вигляду;

– прогностична: в ході проектування вибудовуються бажані педагогічні результати, більш ефективні порівняно з наявними. В цілому прогнозування лежить в основі проектування, оскільки основним його прогнозом, результатом є новий стан, якість об'єкта;

– конструктивна: в ході проектування планується діяльність і досягаються бажані результати.

Проектування освітнього середовища, як і будь-якого іншого об'єкта (системи, діяльності, технології і т. д.), здійснюється відповідно до визначеної методології поетапно. З'ясуємо їх зміст та послідовність.

М. Алексєєв пропонує схему проектування в рамках особистісно-орієнтованого підходу через «визначення мети проектування; встановлення системи педагогічних факторів та умов, що впливають на досягнення мети; опис педагогічної дійсності, що підлягає проектуванню; фіксування (вибір) рівня та оперативних одиниць педагогічного мислення для прийняття рішень зі створення проекту; висунення гіпотез; побудова конкретної моделі (проекту) педагогічного об'єкта; побудова методики виміру параметрів

педагогічного об'єкта (екстраполюючий контроль); реалізація проекту (впровадження); оцінка результатів; побудова оптимізуючого варіанта конкретного педагогічного об'єкта» [5, с.27].

Інтегрований характер має дослідження проекту В. Гінецинським. Ним визначено такі етапи проекту: «1) констатація та оцінка результатів реальної практичної діяльності; 2) висування гіпотези; 3) побудова конкретної педагогічної системи, спеціального цільового призначення, побудова методики виміру параметрів системи, порівняння результатів виміру, побудова оптимізованого варіанта конкретної педагогічної системи» [85, с.122].

Також з'ясовано, що зміст проектування освітніх об'єктів може бути представлений як цикл PDCA (Plan-Do-Check-Act)(табл. 1.3) [371, с. 3].

Таблиця 1.3

Цикл проектування Plan-Do-Check-Act

Етапи	Результат
Планування (plan)	Обґрунтування необхідності проектування, створення проекту педагогічного об'єкта (концепція, модель, програма)
Здійснення (do)	Впровадження
Перевірка (check)	Постійний контроль та констатація переходу освітньої системи в нову якість
Дія (act)	Прийняття рішень та дій щодо постійного поліпшення проекту

Значно детальніше розписує процедуру створення і реалізації проекту Т. Подобєдова, яка вважає, що «процес проектування у своєму розвитку проходить чотири послідовні етапи: теоретичних – період педагогічного винахідництва, розробки ідеї, яку надалі належить втілити в ту або ту систему і довести до масового використання; технологічний – етап створення одиничного дослідного зразка, в процесі якого винахідницька ідея повинна збагатитися всіма якостями системи, що будується, і втілитися в технологію; експериментальний: етап педагогічного експерименту для перевірки ефективності створеного зразка; впроваджувальний: етап

оформлення кінцевого проекту, в ході якого відбуваються конструктивні зміни в рамках створеної моделі з тим, аби забезпечити створеному проекту можливість вживання у масовій педагогічній практиці» [336, с. 83–84].

Аналіз етапів проектування освітнього середовища показує, що відбувається поступовий перехід від виникнення ідеї до її впровадження. Створюваний проект як нормативна модель має, з одного боку, чітко визначати окреслені контури нововведення, з іншого – бути достатньо універсальним, уживаним до будь-якого можливого варіанта педагогічного процесу у ВНЗ. Участь усього педагогічного колективу в пошуковій проектувальній діяльності змінить позицію викладачів і студентів – майбутніх педагогів початкової школи, підвищить рівень їхньої професійної готовності до інноваційної діяльності.

Розглянемо алгоритм проектування освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи та характеристику взаємопов'язаних етапів життєдіяльності об'єкта проектування – освітнього середовища (табл. 1.4).

Таблиця 1.4

Алгоритм проектування освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи

Структурні складові проектування	Назва етапу	Зміст діяльності
Прогнозування	I етап – вихідний	Збір вихідних даних та аналіз стану освітнього середовища; виявлення протиріч, які існують в сучасній практиці і вимагають змін. Вихідні дослідження дозволяють запобігти повторенню створення існуючих проектів та спрямувати творчу думку на виявлення реальних проблем і виокремлення задач, вирішення яких дозволить створити інноваційний проект.
	II етап – організаційно-прогностичний	Формування початкового уявлення про організаційну та змістову структуру проекту; встановлення об'єкта, рівня та меж проектування, його активних та пасивних учасників; прогнозування наслідків створюваного інноваційного проекту.
Моделювання	III етап – концептуалізації	Розробка концепції майбутніх змін освітнього середовища; обґрунтування актуальності запропонованих теоретичних і

		методичних засад розвитку проектованої системи; визначення умов і загальних способів досягнення цілей.
	IV етап – перетворювальний	Побудова мислительних образів майбутньої реальності (освітнього середовища) евристичними, асоціативно-інтуїтивними, алгоритмічними та іншими способами, що активізують креативну функцію свідомості і передбачають створення образів у доступній для зорового сприйняття і розуміння візуальній формі; створення проекту освітнього середовища у вигляді моделі.
Конструювання	V етап – конкретизації	Деталізація проекту, забезпечення технологічного характеру діяльності з метою досягнення проміжних і кінцевих результатів; визначення методики проектування змісту, форм, методів та засобів професійної підготовки, що забезпечують впровадження інновацій в освітнє середовище.
Реалізація	VI етап – реалізації проектного задуму	Створення реального об'єкта за обґрунтованою моделлю, здійснення заходів, передбачених на етапі конкретизації; коригування програми дій у реалізації проекту.
	VII етап – рефлексії	Опис результатів проектувальної діяльності; зіставлення прогнозованих та реально отриманих результатів проекту, визначення причин відхилень; моніторинг результатів проекту з метою оцінки ефективності проектувального процесу.

Педагогічне проектування, щоб відповідати сучасним освітнім вимогам суспільства й особистості, повинно бути комплексним, причому необхідно визнати можливість безлічі правильних концептуальних моделей і варіацій. Інваріантним ядром змісту педагогічного проектування у професійній підготовці є соціальне замовлення підготовки фахівця, яке визначене в державних документах і стандартах. Варіативні елементи, що забезпечують мобільність педагогічних програм, відповідають соціальному замовленню та запитам майбутніх учителів.

Для цілісної характеристики процесу проектування освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи нами обґрунтовано її сутність як системи проектування досліджуваного середовища.

Оскільки педагогічна система (грец. *systema* – ціле, складене з частин) – це полісистемне утворення (цілісність), що складається з багатьох взаємодіючих і взаємодоповнюючих частин [203, с. 649], нами визначено її складові частини: цільовий, методологічний, суб'єктний, структурний, процесуальний та результативний (рис. 1.4).

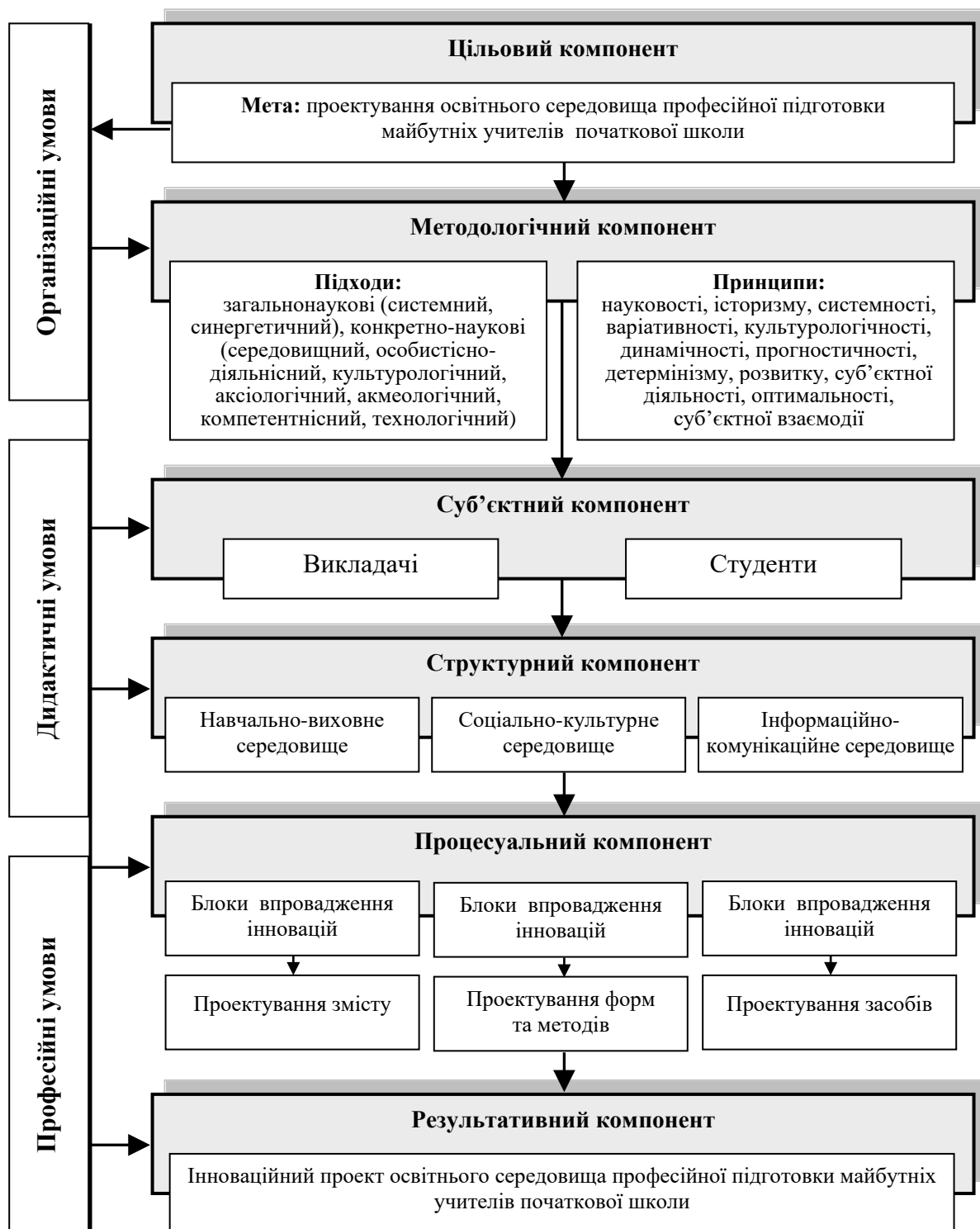


Рис. 1.4. Система проектування освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи

Отже, *системою проектування освітнього середовища* професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи є динамічно функціональний комплекс діалектично пов'язаних між собою частин (складників), нерозривність та взаємодоповнюваність яких у процесі реалізації, забезпечує цілісність процесу проектування освітнього середовища для створення його інноваційного проекту.

На рис. 1.4 подано графічне зображення загальної концепції взаємодії частин процесу проектування, реалізація яких забезпечує оновлення існуючої моделі середовища з метою отримання кінцевого результату – інноваційного проекту освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи. Запропонована система проектування має концептуальний характер, оскільки відображає узагальнений погляд дослідника на окреслену проблему.

Охарактеризуємо основні частини системи проектування освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи.

Цільовий компонент визначає загальну стратегію проектувального процесу через представлення мети. Між цілями та метою існують певні розбіжності. Цілі є важливим методологічним аспектом теорії пріоритетів, адже вони визначаються за умови виявлення суперечностей між зростанням потреб і можливостей для їхнього задоволення. Мета ж є ідеальним образом бажаного, можливого і необхідного стану об'єкта, тобто прогнозованим результатом. Отже, загальною метою визначено проектування освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи.

У процесі педагогічного проектування важливо орієнтуватися на створення якісно нової моделі освітнього середовища, яка відтворює позитивні аспекти існуючої системи професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи та передбачає прогнозування завдань, для її удосконалення.

Успішність проектування освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи залежить від правильно

обраних концептуальних підходів до проектувальної діяльності. Вони представлені *методологічним компонентом*. Так, у вирішенні проблеми проектування освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи методологічні основи поєднують різні наукові підходи – загальнонаукові (системний, синергетичний), конкретно-наукові (середовищний, особистісно-діяльнісний, культурологічний, аксіологічний, акмеологічний, компетентнісний, технологічний). Методологічною базою дослідження також стали: універсальні принципи наукового пізнання (принципи науковості, історизму, системності, варіативності, культурологічності, динамічності, прогностичності); загальнометодологічні принципи (детермінізму, розвитку); конкретні методологічні принципи акмеології (суб'єктної діяльності, оптимальності); принципи суб'єктної взаємодії (спів-буттєвості суб'єктів освітнього середовища, принцип участі в проектуванні всіх суб'єктів освітнього середовища професійної підготовки).

Використання виокремлених підходів та принципів (п. 1.3) при проектуванні освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи, на нашу думку, дозволить його оптимізувати, максимально використати сильні сторони і компенсувати недоліки всіх його компонентів. Інтеграція елементів середовища виключить витрати на виконання різними елементами дублюючих функцій, в результаті чого ефективність освітнього середовища буде значно вищою сумарної ефективності всіх його компонентів.

Визначення *суб'єктного компонента* є передумовою структурування освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи на засадах соціально-суб'єктної організації, адже викладач і студент є основними його суб'єктами. У процесі проектування освітнього середовища вони є рівними партнерами та розвиваються як педагоги, водночас викладач за своїми професійними обов'язками відіграє координуючу роль у проектуванні та перетворенні освітнього середовища професійної підготовки на середовище професійного та особистісного

розвитку. Викладачі у процесі організації освітньої взаємодії переймають досвід навчальної, виховної, інформаційно-комунікативної та наукової діяльності, що є для студентів моделлю їх майбутньої професійної роботи.

Студентцентований характер освітнього процесу у вищій школі вимагає пошуку нових соціальних моделей взаємодії викладача та студента, що дозволяють вирішувати такі проблеми взаємодії, як фіксація нових функцій викладача і студента; створення умов для стимулювання організації студентом власної роботи та пріоритетів розвитку; підтримання ефективних робочих стосунків у групі; створення викладачем нових зон спільної зі студентами діяльності, в процесі якої відбувається освоєння освітніх інновацій; побудова неформальних комунікацій викладачів та студентів.

Нові моделі взаємодії викладачів і студентів в освіті будуються як на використанні інформаційних комп'ютерних технологій, так і на посиленні соціально-психологічних аспектів у взаємодії між групами студентів, викладачів, адміністраторів, на взаємозв'язку між установками і цінностями студентів. Одним із нових підходів до розробки моделей соціальної взаємодії викладача та студента, що дозволяють вирішити багато проблем, пов'язаних з переходом до студентцентованого освітнього процесу, є побудова моделі взаємодії викладача та студента, що заснована на підтримці і розвитку суб'єктної позиції студентів.

В основі організації такої взаємодії викладача та студента може бути:

- створення умов «творчої адаптації людини до нового світу як умова виживання людини» (К. Роджерс [364]);
- використання конструктивних моделей навчання (проблемне, проектне та дослідницьке навчання, когнітивне учіння, гуманістичні підходи до викладання, педагогічний супровід, наставництво, консультування тощо);
- розуміння викладання як надання можливостей, розробка і застосування стратегій навчання самими студентами, впровадження індивідуальних траєкторій розвитку;

– стимулювання процесу навчання студента як освітньо-соціальної діяльності.

Предмет взаємодії викладача та студента – проектування освітнього середовища професійної підготовки. Механізм взаємодії – системна підтримка взаємодії студента з навчально-виховним, соціально-культурним та інформаційно-комунікаційним середовищем, спрямована на накопичення студентом досвіду суб'єктності та формування його готовності до професійної діяльності. Реалізація цього механізму можлива за умов актуалізації потреби впровадження інновацій в освітній процес; наявності мотивації викладачів і студентів до роботи в інноваційному режимі; відповідності предметного змісту дисциплін механізму взаємодії; актуалізації здатності студентів до самоорганізації та саморозвитку.

Мета освітньої активності викладача – стимулювання самоорганізації студента за рахунок проектування освітньої середовища як системи умов розвитку освітньої діяльності студента. Мета освітньої активності студента може бути сформульована так: бачити і використовувати можливості освітнього середовища для здійснення освітньо-професійної діяльності в нових умовах.

Структурний компонент (частина системи) розкриває динамічні компоненти освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи. Теоретичні засади обґрунтування структури освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи буде описано в підрозділі 2.1. Динамічними компонентами освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи вважаємо ті, що залежать від діяльності суб'єктів освітнього процесу – компоненти, виокремлені з урахуванням соціально-суб'єктного аспекту: соціально-культурний, навчально-виховний та інформаційно-комунікаційний компоненти. Саме вони відіграють ключову роль у підготовці майбутнього вчителя до професійної діяльності, адже охоплюють усі сфери професійної підготовки, визначають важливість

суб'єктного ресурсу освітнього середовища та забезпечують його ефективність. Детально вони проаналізовані у другому розділі.

Процесуальний компонент розкриває специфіку різноманітності нововведень, у яких відзеркалено потреби оновлення освітнього середовища професійної підготовки. Цей компонент представлений основними напрямками проектувальних дій (проектування змісту, форм, методів та засобів професійної підготовки) та блоками впровадження інновацій.

Нововведення передбачають зміни в змісті, формах, методах і засобах взаємодії суб'єктів в умовах проектного освітнього середовища професійної підготовки, в його структурних компонентах, в організації взаємодії суб'єктів з метою урізноманітнення системи професійної підготовки майбутнього педагога, що відбувається з урахуванням сучасних тенденцій розвитку професійної освіти, соціокультурних потреб майбутніх учителів, запитів про якість освіти та ресурсних можливостей ВНЗ.

М. Кларін виділяє кілька видів педагогічних інновацій, зокрема інновації-модернізації, в основі яких лежить репродуктивний вид діяльності, пов'язаний із технологічним підходом до вдосконалення системи освіти. Набагато ціннішими для освітньої практики є інновації-трансформації, що мають пошуковий характер [167, с. 34].

Вважаючи, що інновації – це одночасно і засіб, і процес якісного перетворення педагогічної діяльності, розуміємо сутність процесу впровадження інновацій сукупністю способів (форм, методів, засобів) удосконалення освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи, використовують у традиційній моделі освітнього середовища для її оновлення та виведення на новий якісний рівень.

Основними ознаками, що характеризують зміст нововведень як соціально-педагогічного чинника є: наявність новизни, практична доцільність, доказовість, здатність відтворюватися в різних структурних компонентах освітнього середовища.

Обґрунтування дієвості системи проектування освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи передбачає визначення *відповідних педагогічних умов* – організаційних, дидактичних та професійних, реалізація яких забезпечує успішну проектувальну діяльність.

До організаційних умов проектування освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи відносимо:

- готовність суб'єктів освітнього середовища до проектної діяльності;
- розробка етапів та методики проектування цілей, змісту, форм та методів професійної підготовки;
- здатність суб'єктів освітнього середовища до впровадження освітніх інновацій у контексті проектування освітнього середовища професійної підготовки;
- поетапність управління процесом проектування, що передбачає неперервний моніторинговий супровід.

Реалізація дидактичних умов передбачає ресурсно-методичне забезпечення проектувальної діяльності, зокрема:

- нові плани і програми навчальних курсів, семінарів, тренінгів, які реалізуються у межах проектованого освітнього середовища;
- належне ресурсне забезпечення створення інноваційної моделі освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи;
- нові положення про функціонування системи навчальної, виховної та наукової діяльності в контексті професійної підготовки майбутніх учителів.

Професійні умови, що забезпечують успішне проектування освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи:

- створення системи підтримки педагогічних ініціатив в освітньому середовищі;

- запровадження консультативно-інформаційної роботи серед педагогічного колективу для формування готовності до проектування освітнього середовища та створення нової його моделі;
- формування у педагогів професійної компетентності у контексті використання технології проектування цілей, змісту, форм та методів професійної підготовки;
- здатність викладача ВНЗ до інноваційної діяльності, самоорганізації, постійного вдосконалення.

Визначені педагогічні умови детерміновані потребою зміни існуючої моделі освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи на основі проектування і впровадження інновацій.

Результативний компонент визначає кінцевий результат моделювання – отримання інноваційного проекту освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи.

Реалізація системи проектування освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи орієнтована на трансформацію середовища з одного стійкого стану в інший і передбачає точне володіння ситуацією, аналітичне осмислення всіх наявних внутрішніх і зовнішніх зв'язків, бачення необхідних станів компонентів системи. Педагогічне проектування освітнього середовища професійної підготовки відрізняється тим, що проектувальник, дослідник перебуває «всередині» системи професійної освіти, як і всі суб'єкти взаємодії, а отже, постійно вносить зміни в освітнє середовище.

Отже, освітнє середовище вищого навчального закладу, професійної підготовки майбутнього вчителя та особистості є предметом середовищного проектування в сучасних психолого-педагогічних дослідженнях.

Проектування освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи є практико-орієнтованою діяльністю, метою якої є розробка нових, не існуючих на практиці освітніх систем і видів педагогічної діяльності; новою галуззю знань, що розвивається; прикладним науковим напрямом педагогіки, способом нормування і передачі педагогічної діяльності; специфічним шляхом розвитку особистості майбутнього фахівця.

Висновки до першого розділу

Розкрито ступінь розробленості проблеми дослідження у науковій літературі та освітньо-виховній практиці. Проведений аналіз наукових джерел дав підстави для виділення етапів розвитку освітнього середовища як об'єкта проектування у професійній підготовці майбутніх учителів початкової школи. На умовно розмежованих етапах середовище досліджується та розкривається як чинник соціального розвитку, виховання, навчання та освіти.

Простежено онтологію та обґрунтовано сучасний зміст понять «середовище», «освіта», «простір», «освітній простір», «освітнє середовище», «освітнє середовище вищого навчального закладу», «освітній простір вищого навчального закладу», «освітнє середовище професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи».

Освітнім середовищем вищого навчального закладу називаємо сукупність умов, що впливають на цілеспрямовану взаємодію суб'єктів освіти і забезпечують ефективне функціонування форм, методів та засобів освітнього процесу з метою досягнення цілей його суб'єктів.

Освітнє середовище професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи трактуємо як цілісну педагогічно організовану систему умов, що забезпечують активну взаємодію суб'єктів освітнього процесу між собою в межах освітнього простору закладу, спрямовану на професійний і особистісний розвиток майбутнього вчителя та формування його готовності до професійної діяльності.

У вирішенні проблеми проектування освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи методологічні основи формуються завдяки науковим підходам, які визначені відповідно до рівнів наукової методології: загальнонаукові (системний, синергетичний) та конкретно-наукові (середовищний, особистісно-діяльнісний, культурологічний, аксіологічний, акмеологічний, компетентнісний, технологічний).

Концепція проектування освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи визначає теоретико-методичні засади, що виконують роль регуляторів у проектуванні освітнього об'єкта і забезпечують завершене уявлення про структуру, зміст, форми, методи та засоби вибудовування доцільної освітньої взаємодії в системі забезпечення якості підготовки майбутнього вчителя початкової школи.

Провідна ідея дослідження полягає в необхідності зміни традиційних підходів до функціонування освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи через його проектування і надання цьому процесу інноваційності, неперервності та системності.

Педагогічне проектування освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи – специфічний вид педагогічної діяльності зі створення моделей зміни освітнього середовища та збагачення його ресурсів і можливостей для удосконалення умов професійного та особистісного розвитку майбутнього педагога. У дослідженні визначено його структурні складові: прогнозування, моделювання, конструювання та реалізації.

Запропоновано механізм і алгоритм проектування освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи та характеристику взаємопов'язаних етапів життєдіяльності об'єкта проектування – освітнього середовища.

Для цілісного уявлення про процес проектування освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи нами визначено систему проектування досліджуваного середовища – динамічно функціонального комплексу діалектично пов'язаних між собою частин (компонентів), нерозривність та взаємодоповнюваність яких допомагає створити інноваційний проект.

У дослідженні охарактеризовано складові компоненти системи: цільовий, методологічний, суб'єктний, структурний, процесуальний та результативний.

Основний зміст першого розділу дисертації висвітлено в наукових публікаціях автора [469; 473; 477; 478; 481; 488; 492; 495; 497; 501; 502].

РОЗДІЛ 2

СТРУКТУРНИЙ АНАЛІЗ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

2.1. Обґрунтування структурних компонентів освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової ланки освіти

Освітнє середовище професійної підготовки майбутніх учителів є системним об'єктом педагогічного проектування, що передбачає виокремлення його структурних елементів, зв'язків, системоутворюючих чинників.

Аналіз педагогічної літератури засвідчив, що не існує чітко визначених структурних компонентів освітнього середовища вищого навчального закладу і професійної підготовки майбутніх учителів.

Досліджуючи онтологію ключових понять ми помітили, що переважна більшість науковців розмежовує поняття «освітній простір» і «освітнє середовище» на рівні їх термінологічного трактування, але визнаючи типи, структури та чинники освітнього середовища дослідники не бачать різниці.

Так, Н. Рибка зауважує, що поняття «освітній простір» відображає переважно внутрішні (педагогічні, психологічні, дидактичні та ін.) зміни в системі освіти [362, с. 8]. Н. Масюкова [252, с. 45] зазначає, що освітній простір складається з освітніх процесів – навчання, виховання, соціалізації, підготовки та ін. Характеризуючи освітній простір вищого навчального закладу, Г. Щевельова виокремлює такі основні його компоненти: штучне робоче (навчальне) середовище, інформаційне середовище, соціальне середовище, внутрішнє середовище тощо [458, с. 27].

Запропоновані цими авторами структурні компоненти освітнього простору є різновидами освітнього середовища.

А. Мудрик запропонував ієрархічну систему освітнього середовища, побудовану за класифікацією чинників впливу на особистість і соціальну групу: макросередовище – освітній простір (країна, суспільство, етнос, мезосередовище – цілісне освітнє середовище (регіон, місто, село), мікросередовище – освітнє середовище (сім'я, школа та ін.) [274]. У цій класифікації обмежується використання поняття освітнього простору на локальному рівні (дитячий садок, школа, вищий навчальний заклад), тому що роль носія культури, моралі, цінностей, традицій, тобто всього духовного змісту освіти, виконує лише макросередовище (країна, суспільство, держава), тим самим нівелюючи духовність та ціннісний смисл навчальних закладів.

Т. Менг виділяє макро- й мікрорівні опису освітнього середовища. Перший орієнтує на визначення конкретної структури освітнього середовища, яке в рамках соціологічного підходу може бути представлено як простір відносин освітніх груп, другий – як комунікативна раціоналізація життєдіяльності цих груп [261, с. 42]. Це означає, що суб'єктами освітнього середовища можуть бути колектив, група, суспільство у їх взаємодії з навколишнім світом та формуванні готовності майбутнього вчителя початкових класів до професійної діяльності.

Погляди щодо макро-, мікро- та інших рівнів опису середовища широко представлені в психолого-педагогічній літературі [3; 58; 382; 393]. Так, Л. Панченко проводить пряму аналогію з класифікацією рівнів середовища, запропоновану А. Мудриком. Дослідниця пропонує проводити дослідження педагогічного потенціалу середовища на трьох рівнях, визначених об'єктом вивчення:

- макрорівні, що дозволяє розкрити найбільш загальні сутнісні педагогічні характеристики середовища (країни, регіону, багатомільйонного міста), що впливають і позитивно, і негативно на формування особистості, і тенденції їх розвитку в майбутньому;

- мікрорівні, що дає можливість з великою точністю встановити реальні й перспективні педагогічні можливості конкретного

мікросередовища (невеликого міста, селища, мікрорайону, вулиці, ВНЗ) і визначити оптимальні шляхи його педагогізації;

– особистісно орієнтованому рівні, на якому виявляються значущі для конкретної особистості чинники, які мають і позитивний, і негативний вплив, і, відповідно, можливості посилення або ослаблення їх дії [313, с. 67]. Крім того, автор поєднує рівні та чинники середовища залежно від масштабу середовища і від активності й опосередкованого впливу відповідного чинника на особу [313, с. 54].

Н. Гонтаровська макросередовище розширює до виробничих сил, матеріальних і ідеологічних відносин, класів і соціальних верств (до нього належать учні, педагоги, студенти), націй, виробничих, державно-політичних та громадських організацій, системи виховання, засобів масової інформації та ін. [88, с. 121]. А. Гавриков, М. Певзнер розширюють значення цього середовища до співпраці університету з зовнішніми партнерами: органами місцевого самоврядування, молодіжними організаціями, установами загальної та професійної освіти, професійними об'єднаннями педагогів; розвитку мережі базових шкіл для організації педагогічної практики студентів та стажування випускників; взаємодії кафедр університету з інститутами підвищення кваліфікації, участі студентів університету в діяльності громадських організацій, волонтерських рухах, територіальному управлінні; у розробці та реалізації соціально-значущих проектів, культурно-просвітніх програм; розвитку міжнародного співробітництва [321, с. 90].

До мезосередовища (мезочинників) належать: природно-географічні умови, національно-культурні й релігійні норми і традиції, місце проживання (регіон, місто, село), соціальну групу, культурно-освітню сферу, засоби масової комунікації [313, с. 54]. Н. Гонтаровська мікросередовищем визнає сім'ю, учнівський колектив, неформальні групи, колектив закладу, громадські організації тощо). Дослідниця вважає мікросередовище сполучною ланкою між особистістю і суспільством, саме його особливості

визначають рівень і характер можливостей для самоактуалізації, саморозвитку та самореалізації, прояву індивідуальних здібностей і творчого розвитку особистості школяра [88, с. 122].

Т. Склярова, досліджуючи освітнє середовище вищої освіти, доводить, що воно включає внутрішнє й зовнішнє середовище навчальної установи й може розглядатися за аналогією до попередніх досліджень у мікро-, мезо-, макро- й екзорівні вузівської екосистеми. Мікрорівень включає типи ролей, діяльності й міжособистісні взаємодії (студент – студент, студент – викладач). Мезорівень становлять студенти, кафедри, деканати, служби, організації (профспілка, медпункт), родичі, знайомі, спеціальні програми за вибором. Макросистема включає зовнішні для ВНЗ соціально-економічні, політичні й соціокультурні умови в країні, глобальні процеси. Під екзорівнем дослідниця розуміє ті інститути, у які студенти можуть не включатися безпосередньо, але які можуть опосередковано впливати на них: засобів масової інформації, міністерства загальної й професійної освіти, праці й соціального розвитку [390, с. 14]. Виділені Т. Скляровою рівні, на наш погляд, різняться, насамперед, ступенем близькості у взаємодії студента й компонентів середовища.

Вважаючи освітнє середовище невід’ємною частиною культури, С. Тарасов розглядає його як соціокультурне середовище, яке складається з таких рівнів: глобальний (світові тенденції розвитку культури, економіки, політики, освіти тощо); регіональний (освітня політика, культура, система освіти тощо); локальний (освітня установа, найближче оточення індивіда) [415, с. 10].

Дещо іншу класифікацію подає Г. Ковальов [170], визначаючи структуру освітнього середовища у вигляді таких підсистем: фізичне оточення, людські чинники, програма навчання. Фізичне оточення – це архітектура будівлі, ступінь відкритості-закритості конструкцій дизайну, розмір і просторова структура класних та інших приміщень у будівлі,

легкість їх просторової трансформації за необхідності, можливість і широта просторових переміщень у них суб'єктів тощо [170, с. 16].

Отже, у педагогічній літературі виокремлюють такі складові середовища: рівні (макро-, мезо-, екзо- та макрорівні; глобальний, регіональний, локальний тощо), сегменти (виховне, інформаційне, індивідуальне середовище; предметно-просторовий і людський сегмент) та інші конструкції й вузлові структури. На думку А. Цимбалару, кожен з названих структур можна брати за основу залежно від того, наскільки вона зможе дати чітке ґрунтовне розгортання авторського бачення проектного освітнього середовища [437].

У названих працях автори здійснюють класифікацію або освітнього простору, або виділяють типи середовищ в освітньому середовищі, які ми не можемо вважати структурними компонентами освітнього середовища через глобальність і віддаленість від суб'єктів цього середовища.

Для виділення структури освітнього середовища ми використали праці й інших авторів, у яких поняття «компонентів середовища» позначає складову частину, а елемент її має різний зміст (матеріальна база, підрозділи ВНЗ) або бере участь у психодидактичній її організації.

Так, В. Ясвін пропонує такі компоненти освітнього середовища: соціальний, просторово-предметний, психодидактичний [503]. С. Тарасов уявляє структуру середовища у такому компонентному складі: просторово-семантичний (архітектурно-естетична організація простору; символічний простір: герб, традиції тощо); змістово-методичний (змістова сфера: концепції навчання і виховання; форми і методи організації освіти: уроки, дискусії тощо); комунікативно-організаційний компонент (особливості суб'єктів освітнього середовища; комунікаційна сфера; організаційні умови) [415, с. 15–18]. Подібні компоненти освітнього середовища визначає В. Новіков: ціннісно-сенсовий компонент; інформаційно-змістовий; організаційно-діяльнісний; просторо-предметний компонент [287].

До педагогічно значущих компонентів середовища університету А. Артюхіна відносить: мотиваційно-ціннісний (характеризує провідні цінності, на які орієнтуються суб'єкти в цьому освітньому середовищі, мотиви їх досягнення і комплекс відповідних можливостей); інформаційно-знаннєвий (характеризує зміст освітнього процесу та інформаційний ресурс у середовищі цього ВНЗ, можливість вільного доступу до нього); валеологічний (у природоцільному середовищі комплекс можливостей зберегти й примножити здоров'я кожного студента); гуманітарний, тобто звернений до особистості, до прав і інтересів усіх суб'єктів освіти [20, с. 240].

Діяльнісний підхід, на думку Е. Власенко, дає можливість виокремити проєктивні компоненти, у змісті яких відображено прагнення до позитивної трансформації навколишнього світу: а) візуально-інформаційний компонент – передбачає естетично-просторову організацію середовища вищого навчального закладу (використання символіки, настінна інформація, дизайн інтер'єру, озеленення тощо); б) когнітивно-методичний компонент – передбачає творчу реконструкцію освітніх програм, часткову заміну їх забезпечення та впровадження, (оновлення змісту підручників і посібників, активізація наукової діяльності студентів, самоврядування тощо), в) комунікативно-творчий компонент – репрезентує професійне зростання майбутніх фахівців (врахування чинника соціальної ролі творчості в підготовці майбутніх учителів) [74, с. 75–76].

Освітнє середовище, на думку О. Шапран та Ю. Шапран [445, с. 109] складається із трьох взаємопов'язаних компонентів: суб'єктно-ресурсного, матеріально-технічного та технологічного, які взаємопов'язані між собою та визначають педагогічні умови їх формування. Суб'єктно-ресурсний компонент визначає суб'єкти освітнього середовища (студентів, викладачів) та умови здійснення їх суб'єкт-суб'єктної взаємодії. Матеріально-технічний компонент відповідає за забезпеченість освітнього середовища відповідним стандартним обладнанням. Технологічний компонент визначає нормативні методики та технології досягнення прогнозованих результатів у навчанні.

Якщо узагальнити погляди науковців та уявити наведені вище структури освітнього середовища в узагальненому вигляді, то можна побажати, що освітнє середовище становить єдність просторово-предметних і соціальних компонентів, тісно пов'язаних між собою і взаємозумовлених.

Оскільки у вузькому значенні середовище може позначати лише безпосереднє найближче оточення індивіда, то саме це оточення найбільше впливатиме на становлення особистості. Таким локальним середовищем професійного становлення нами визначено середовище професійної підготовки фахівця, адже саме воно створює умови не тільки для розвитку готовності майбутнього вчителя початкової школи до професійної діяльності, але і для гармонізації інтелектуальної та емоційної сфер особистості. Розвиток особистості у вищій освіті залежить від того, вплив яких систем переважає в її індивідуальному досвіді. Умовою успішного розвитку творчої активності є забезпечення відкритої взаємодії зовнішнього і внутрішнього регулювання системи психічної організації людини через постійний обмін енергією та інформацією із різними компонентами середовища.

На нашу думку, структурування освітнього середовища професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи на засадах соціально-суб'єктної організації передбачає виокремлення структурних компонентів, в основі функціонування яких лежить взаємопов'язана цілеспрямована діяльність викладача і студента, тобто основних його суб'єктів. У процесі проектування освітнього середовища викладач і студент є рівними партнерами та розвиваються як педагоги.

До локального рівня суб'єктної взаємодії відносимо: різноманітні види активної, свідомої діяльності студентів (навчальної, творчої, пізнавальної, соціальної, економічної, екологічної, природоохоронної, наукової, політичної, естетичної, краєзнавчої та ін.); насиченість різними видами комунікативної діяльності, суб'єкт-суб'єктних взаємин, міжнаціонального, полікультурного та полісоціального спілкування; діяльність, яка сприяє здоровому способу життя, фізичній активності та фізичному розвитку,

профілактиці шкідливих звичок; реалізація рольового спілкування, свого життєвого сценарію, самореалізація студента в прийнятих для суспільства та культури формах; широкий доступ до різноманітної інформації, створення умов інформаційного комфорту та інформаційної безпеки студента, можливість здійснення інформаційного обміну за допомогою різних знакових систем; колективне або групове обговорення проблем та конфліктних ситуацій, обмін думками та враженнями, проведення дискусій, диспутів, бесід у неформальній обстановці; просторова та часова мобільність в організації різноманітної діяльності студентів, сприятливий психологічний клімат та позитивна емоційно-психологічна атмосфера в колективі; високий рівень соціально-психологічної культури, розвинута система психологічного супроводу навчально-виховного процесу у ВНЗ та ін.

На локальному рівні важливим є насиченість сенсорними стимулами: дизайн приміщень, естетичність навколишнього природного та соціально-побутового середовища, обладнання та організація предметного простору. Аналіз досліджень про структуру освітнього середовища переконує, що просторово-предметний компонент є важливою характеристикою освітнього середовища.

Сьогодні просторово-предметне середовище життєдіяльності людини розглядають як цілісну структуру внутрішнього та зовнішнього простору. С. Магдаль зазначає: «Просторово-предметне середовище – сукупність природних і штучно створених просторів та їх предметне наповнення, що знаходяться у постійній взаємодії з людиною. Воно охоплює природні, техногенні, виробничі, еколого-гігієнічні і соціокультурні елементи» [237, с. 64]. Його дизайнерське дослідження та проектування прийнято розглядати в широкому соціокультурному контексті формування цілісного середовища в системі «людина – середовище». Такий підхід вимагає розгляду об'єкта розробки як елемента складної системи діяльності людини в рамках соціосистемного середовища [237, с. 64].

Формування просторово-предметного середовища об'єктів матеріальної і духовної культури, на думку сучасних дослідників, потребує врахування природно-кліматичних і містобудівельних вимог, соціальних, дієвих, інформаційних, ергономічних, технологічних, естетичних, економічних та інших чинників [237, с. 64]. Зрозуміло, що розв'язання даної проблеми потребує сукупності всіх необхідних концептів, знань, інформації, матеріальних засобів та способів їх використання, спираючись на основи загальнонаукової та спеціальних екологічних, архітектурно-урбаністичної, дизайнерської та інших методологій.

Не будемо акцентувати увагу на питанні проектування просторово-предметного компонента, оскільки вважаємо, що динамічними компонентами освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи є тільки ті, що залежать від діяльності суб'єктів освітнього процесу, а проектування цього компонента – це завдання фахівців у галузі архітектури та дизайну.

Підтримуємо думку А. Артюхіної, що лише педагогічні компоненти середовища ВНЗ забезпечуються злагодженою роботою всього колективу університету й відіграють технологічну роль у забезпеченні когерентних конгруентних зв'язків між усіма елементами цього освітнього середовища і з іншими середовищами (освітнім, медичним, науковим, соціокультурним) регіону [20, с. 240]. Також нам імпонує думка О. Ліннік щодо статичності та динамічності основних компонентів освітнього середовища ВНЗ [229].

Дослідження освітнього середовища вищої школи показало, що лише освітні середовища, що поєднують різноманітність життєвих ситуацій та професійну орієнтованість навчальної та позанавчальної сфер розвитку учасників освітнього процесу, відповідають запитам і цілям сучасної освіти.

Беручи до уваги розуміння педагогічної системи сучасними дослідниками «...як взаємозв'язок структурних і функціональних елементів, підпорядкованих цілям формування особистості, що навчається, готовності до самостійного, відповідального і продуктивного вирішення завдань

у подальшій діяльності» (за Н. Кузьміною) [206], можна зробити висновок, що специфічним буде і зміст елементів, структурних компонентів освітнього середовища, адже метою формування особистості є професійна підготовка майбутнього вчителя початкової школи.

Отже, при визначенні *структури освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи* ми опирались на просторо-предметне та соціально-суб'єктне структурування. Динамічними компонентами освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи вважаємо тільки ті, що залежать від діяльності суб'єктів освітнього процесу – компоненти, виокремлені на основі соціально-суб'єктного аспекту освітнього середовища. Це соціально-культурний компонент, навчально-виховний та інформаційно-комунікаційний компоненти. Саме вони відіграють ключову роль у підготовці майбутнього вчителя до професійної діяльності, адже охоплюють усі сфери професійної підготовки, визначають важливість суб'єктного ресурсу освітнього середовища та забезпечують його ефективність (рис. 2.1).

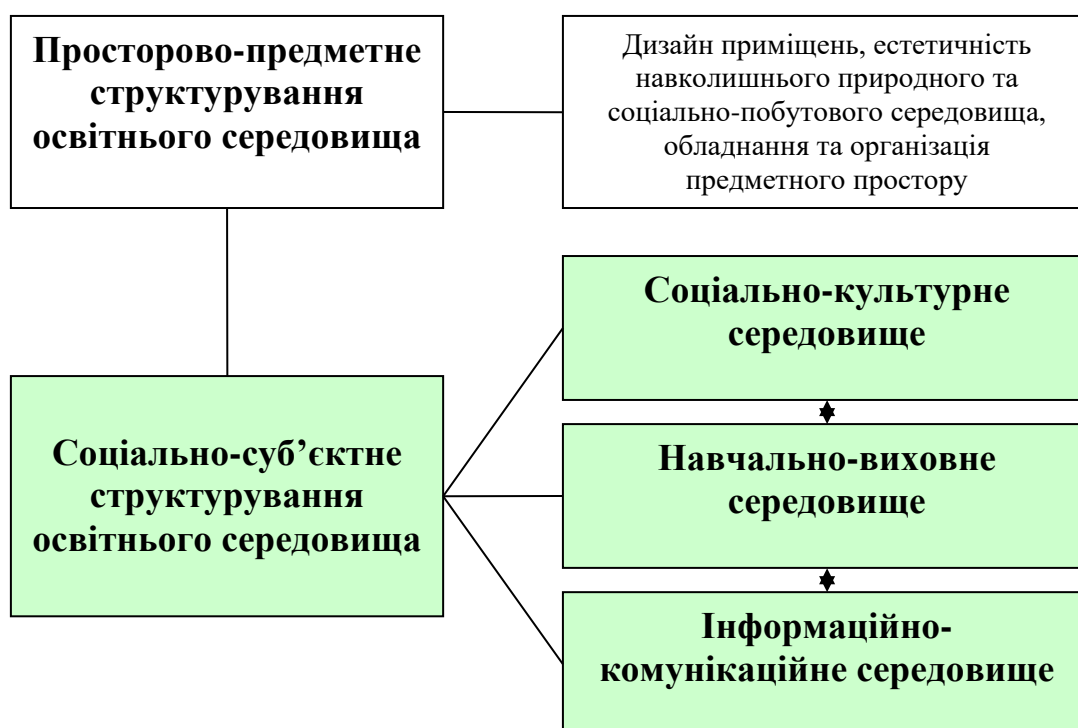


Рис. 2.1. Структура освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи

Розгляд множинності середовищ в освітньому закладі, уявлення про сутність їх інтерференції і резонансу дозволило науковцям зробити висновок про те, що існуючи одночасно, взаємно проникаючи й взаємодіючи між собою, середовища за певних умов взаємно збагачують одне одного, через що вплив їх виявляється більше, ніж просто сума їхніх впливів, що дозволяє розглядати педагогічний феномен – освітнє середовище – як явище цілісне [20, с. 17–18]. Це твердження є також ключовим для нашого дослідження, адже виокремлені компоненти-середовища будемо розглядати як кластери.

Термін «кластер» (англ. *cluster* – скупчення) сьогодні здобув широке використання в різних науках: фізиці, інформатиці, економіці, музиці та педагогіці. Використовуючи його в дослідженні, ми виходили із загального розуміння цього поняття як об'єднання декількох однорідних елементів, які можна розглядати як самостійну одиницю, якій притаманні певні якості.

Наявність безлічі середовищ в освіті, побудова та реалізація їх проектів на практиці вищого навчального закладу приводить до того, що реальному стану освітнього середовища професійної підготовки відповідає в кожному конкретному випадку поєднання спільних сутнісних характеристик кожного із середовищ. Охарактеризуємо виокремлені компоненти.

Соціально-культурний компонент (середовище-кластер) відображає комплекс соціально орієнтованих потреб суб'єктів середовища, соціальних взаємодій, характеризує освітнє середовище професійної підготовки як частину широкого соціокультурного середовища життєдіяльності суб'єкта. До соціально орієнтованих потреб належать потреби відчуття безпеки, покращення самооцінки, визнання соціумом, самоактуалізації. Соціально-культурне середовище покликане задовольняти суспільно і особистісно значущі духовні потреби, інтереси, культурні запити суб'єктів.

Підкреслюючи важливість соціальних взаємодій суб'єктів середовища, відзначимо, що спілкування і спільна діяльність справляють істотний вплив

на індивідуальний розвиток людини, на процес її навчання. Опосередкування власне пізнавальних актів способами взаємодії учасників є головним механізмом процесу навчання як спільної діяльності, що робить цей процес культурним і соціально детермінованим.

Навчально-виховний компонент (середовище-кластер) – це система зв'язків і взаємодій у навчально-виховному процесі ВНЗ, що забезпечують розвивальні можливості освітнього середовища професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи. Це забезпечення передбачає створення умов для максимального розкриття особистісного потенціалу суб'єкта в процесі особистісно-професійного розвитку, набуття готовності до професійної діяльності в умовах початкової ланки освіти.

Інформаційно-комунікаційний компонент (середовище-кластер) – це цілісна система інформаційно-ресурсного наповнення освітнього середовища професійної підготовки майбутнього вчителя, яка створює умови для вирішення освітніх завдань.

Детальна характеристика функціонування виокремлених середовищ-кластерів буде подана в підрозділах 2.2. – 2.4.

Оцінка ефективності освітнього середовища та його складових здійснюється за різними показниками з урахуванням структури цього феномена. Так, А. Каташов виділяє такі параметри:

1) результативність діяльності навчального закладу (рівень знань і загальнокультурного розвитку студентів; ступінь привабливості освітнього закладу й освітніх послуг; ступінь засвоєння нових технологій, програм, методик; взаємодія з ВНЗ, школами нового типу);

2) комфортність (естетика середовища, санітарно-гігієнічні, матеріально-технічні умови; фізіологічне обґрунтування режиму роботи; наявність ситуації вибору змісту, форм освіти; соціально-психологічний мікроклімат);

3) забезпеченість навчальної діяльності (навчально-матеріальне обладнання, рівень нормативно-правової та організаційно-функціональної

забезпеченості; характеристика кадрового потенціалу; рівень і характер управлінської діяльності [162, с. 15]

Це означає, що функціонування освітнього середовища професійної підготовки буде залежати від того:

- наскільки поширений у часі та просторі педагогічний вплив безпосередньо освітньої системи закладу та скоординовані педагогічні впливи освітніх середовищ;

- наскільки освітня система навчального закладу є накопичувачем та розпорядником освітнього потенціалу всіх компонентів освітнього середовища, наскільки ефективно цей потенціал розподіляється та витрачається;

- як ефективно поєднуються в освітньому середовищі навчального закладу різні форми і методи навчально-виховної роботи, їх доцільність «в цьому місці в цей же час», рівень володіння педагогічним колективом культурою суб'єкт-суб'єктних комунікацій із студентами та гуманістичними взаєминами з ними у формальній та неформальній ситуаціях;

- наскільки ефективно та своєчасно освітня система професійної підготовки здійснює зворотній зв'язок із зовнішнім середовищем, впливає на якість та інтенсивність його освітніх впливів.

Подібної думки дотримуються С. Моїсєєв та Л. Назаренко, які переконані, що сучасне освітнє середовище може ефективно функціонувати відповідно до змісту освіти (варіативна частина, факультативи), різноманітності нетрадиційних форм оцінювання (творчі роботи, рейтингове оцінювання, створення проектів), диферентності форм організації навчально-виховного процесу (дистанційна освіта, самоосвіта), змісту виховання (профорієнтація, прищеплення загальнолюдських цінностей), співпраці із соціумом і науковими та науково-методичними установами (місцеве самоврядування, ознайомлення з ринком праці, експериментальна робота) [266, с. 21].

Всі названі показники можуть стати чинниками функціонування освітнього середовища професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи.

Як стверджує Н. Кузьміна, системотворчим компонентом будь-якої педагогічної системи (зокрема й освітнього середовища) є психічні новоутворення в особистісних характеристиках, діяльності, індивідуальності спеціалістів, що забезпечує їм продуктивне рішення особистісних та професійних завдань в умовах, що постійно змінюються. До особистісних компонентів дослідниця відносить: соціальний компонент – комплекс соціально орієнтованих потреб суб'єктів освітнього середовища, їх соціальних взаємодій та взаємовпливів; мотиваційний компонент – формування в учасників середовища сукупності спонукань та внутрішніх переконань, що регулюють процес професійного зростання майбутнього спеціаліста; креативний компонент – творчість як чинник позитивного розвитку особистості; рефлексивний компонент – усвідомлення значущості національних налаштувань та запорука їх використання у професійній діяльності; аксіологічний компонент – формування системи особистісно значимих цінностей; інтегративний компонент – об'єднання усіх попередніх компонентів у складну систему впливу на особистість [206].

Структурними компонентами підготовки студентів В. Ігнатова та О. Шушеріна називають такі: цільовий, мотиваційний, знаннєвий, діяльнісний та оцінно-результативний. Їх реалізація тісно пов'язана зі структурними компонентами суб'єктної активності – навчальною, організаційною, інтенціональною, пошуково-творчою, самоаналітичною, емоційно-ціннісною, які студент може розвивати у процесі самоосвітньої діяльності [351, с. 72].

У структурі підготовки студента до професійної діяльності М. Дьяченко, Л. Кандибович виділяють такі компоненти: 1) мотиваційний (позитивне ставлення до професії, інтерес до неї); 2) орієнтаційний (уявлення про особливості й умови професійної діяльності, про її вимоги до

особистості); 3) операційний (володіння способами і прийомами професійної діяльності, необхідними знаннями, вміннями, навичками); 4) вольовий (самоконтроль, уміння управляти собою під час виконання трудових обов'язків); 5) оцінний (самооцінка професійної підготовленості та відповідності її оптимальним професійним зразкам) [121, с. 53].

Отже, характеризуючи структуру професійної підготовки майбутнього вчителя, учені звертаються до змісту педагогічної діяльності. У структурі діяльності вчителя найчастіше виділяють професійні психолого-педагогічні знання і уміння (праксеологічний компонент); адекватне сприйняття, осмислення і відображення інформації, пізнання і конструювання процесу навчання (гносеологічний компонент); професійні психологічні позиції, установки вчителя, цінності, професійна позиція вчителя (аксіологічний компонент).

Враховуючи те, що педагогічна діяльність – це діяльність не індивідуальна, а спільна, можна говорити і про соціальний компонент. Процес взаємодії учасників педагогічного процесу неможливо уявити без комунікації (комунікативний компонент). Для ефективної праці вчителя початкової школи йому необхідні професійно педагогічні якості (особистісний компонент). Загальновизнаним є творчий характер педагогічної діяльності, тому необхідно звернути увагу на творчий компонент.

Учитель початкової ланки освіти повинен адекватно оцінювати процес і результат своєї діяльності, власні професійні можливості; прагнути до досконалості професійної діяльності; бути здатними до подолання професійних криз і професійних деформацій. Отже, необхідно виділити рефлексивну складову професійної компетентності вчителя.

Для визначення структурних компонентів системи професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи уточнено та скомпоновано подані в освітньо-професійній програмі (ОПП) характеристики

державних освітньо-кваліфікаційних вимог, що є важливим для подальшого аналізу статистичних даних.

Згідно з освітньо-кваліфікаційними вимогами бакалавр у галузі знань 0101 Педагогічна освіта за напрямом підготовки 6.010102 Початкова освіта має бути підготовлений до роботи за такими видами професійної діяльності: освітня (вчитель початкового навчально-виховного закладу); виховна (організація виховного середовища та управління різноманітними видами діяльності, зокрема пізнавальною, із метою гармонійного розвитку учнів); методична діяльність (діяльність із самоосвіти і професійного самовиховання). Визначено основні освітньо-кваліфікаційні вимоги: володіти знаннями, уміннями та навичками, необхідними для організації навчально-виховного процесу в загальноосвітніх навчальних закладах I ступеня; розуміти закономірності суспільно-політичного та економічного розвитку України у світовому співтоваристві; усвідомлювати свою професійну і соціальну роль у цих процесах тощо. Окреслені вимоги до знань та умінь представлені в додатку Г.

На основі аналізу ОПП та ОКХ підготовки бакалавра у галузі знань 0101 Педагогічна освіта за напрямом підготовки 6.010102 Початкова освіта з'ясовано, що висока професійна підготовка бакалавра виявляється у досконалих знаннях із теоретичних та методичних основ викладання у початковій школі, у здатності до постійної роботи над підвищенням фахового рівня, у сформованій потребі займатися методичною роботою, в умінні позитивно впливати на формування інтелекту та духовно-емоційної сфери учнів.

Узагальнення даних дало нам можливість стверджувати, що, у професійній підготовці майбутніх учителів початкової школи вибудовується структурний ланцюг або комплексна система елементів, а саме: професійна мотивація, професійний інтерес, професійні знання, уміння, навички й здібності, адаптованість до професійного середовища,

ступінь готовності особистості до конкретного виду діяльності, професійний світогляд, професійна мораль, професійна майстерність тощо.

Об'єднавши у блоки взаємозв'язані і взаємозумовлені компоненти *структуру підготовки майбутніх учителів початкової школи* можна подати у вигляді композиції трьох компонентів: ціннісно-мотиваційного (аксіологічного, соціокультурного); гносеологічно-творчого (гносеологічного, когнітивного, творчого); особистісно-діяльнісного (праксеологічного, особистісного, комунікативного). Схематично її відображено на рис. 2.2.

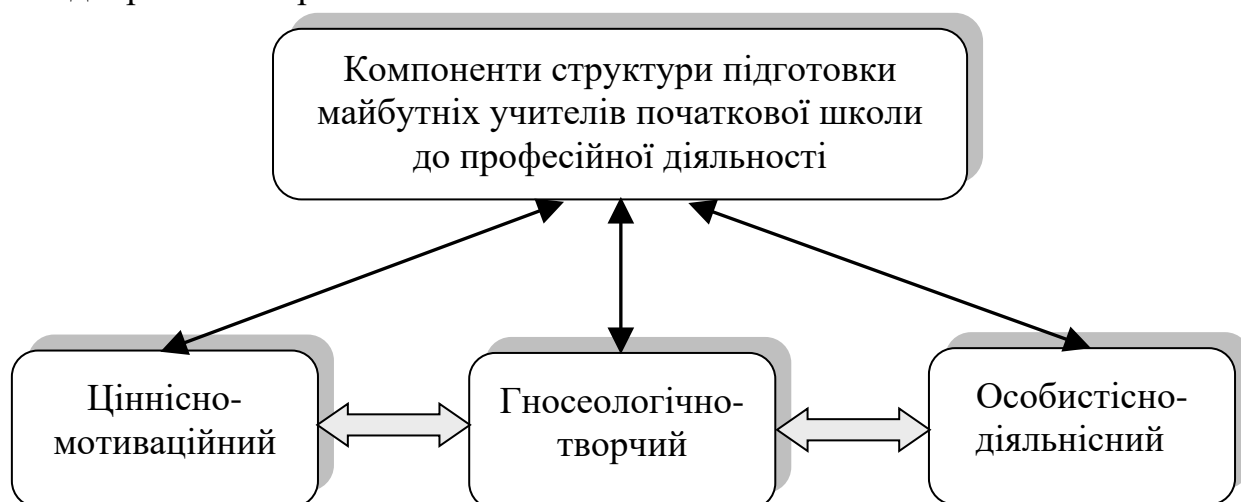


Рис. 2.2. Структура підготовки майбутніх учителів початкової школи до професійної діяльності

Розглянемо детальніше кожен із визначених компонентів та їх показники.

Ціннісно-мотиваційний компонент у структурі підготовки майбутніх учителів початкової школи до професійної діяльності спрямований на формування особистості студента як члена суспільства із сформованою здатністю до перетворювальної соціокультурної та педагогічної діяльності. Ключовими напрямками реалізації його завдань є: сформованість загальнолюдських та педагогічних цінностей, інтерес і мотивації до професійної діяльності, педагогічні установки на суб'єкт-суб'єктну взаємодію, спрямованість на творче оволодіння професією та активну

майбутню професійну діяльність, сформованість потреби у професійній самореалізації, самоактуалізації тощо.

Формування особистості людини триває все життя, але період навчання у вищій школі відіграє особливу роль у цьому процесі. Саме в цей час у студента закладаються основи тих якостей спеціаліста, з якими він увійде в нову для нього атмосферу діяльності, де відбуватиметься його подальший розвиток як особистості. Для цього система навчально-освітнього процесу має бути вибудувана на ґрунті гармонізації розвитку студента і як особистості, і як фахівця. При цьому важливим механізмом ефективності професійної підготовки студентів є мотиваційна спрямованість їх діяльності, що має постійно знаходитися в центрі уваги вищої школи [117, с. 85].

Мотивація, за твердженням І. Джижар'ян, є «тим складним механізмом співвідношення зовнішніх і внутрішніх чинників поведінки особистості, який визначає виникнення, спрямованість, а також способи здійснення конкретних форм діяльності» [109, с. 174].

Мотиваційна складова професійної діяльності включає в себе інтерес і позитивні установки до оволодіння професією, інтерес до гуманістичної педагогіки, потреби у професійній самореалізації, самоактуалізації, досягненні мети, пізнавальні, комунікативні мотиви і мотиви вибору професії. Ці прояви в сукупності забезпечують мотивацію і до такого виду проектувальної діяльності педагога в майбутньому, як організація освітнього середовища школи першого ступеня.

Т. Левченко виділяє внутрішні мотиви, які існують у самому навчальному процесі: залучення до одержання нових знань, ліквідація незнання, оволодіння певним обсягом інформації, новими вміннями і навичками. Внутрішні мотиви є найвищим ступенем педагогічного впливу [218, с. 91]. Тільки розуміння студентом необхідності підвищення рівня знань у процесі навчання у ВНЗ забезпечить підвищення інтересу студентів до професійної діяльності в початковій школі, допоможе викладачеві створити на заняттях сприятливі умови та спонукати студентів

до ефективної самостійної роботи науково-пошукової, методичної роботи в позааудиторний час.

На думку С. Смирнова, головною функцією викладача є стимулювання позитивної мотивації кожного студента в процесі організації різноманітних видів діяльності [395, с. 32]. Позитивною мотивацією навчальної діяльності студентів може бути створена викладачем проблемна ситуація, що спонукає студентів до пошуку вирішення проблеми, крок за кроком підводячи їх до мети.

Мотивація як динамічна складова професійної діяльності майбутнього вчителя змінюється під цілеспрямованим впливом і є об'єктом проектування учасників освітньої взаємодії: викладачів, кураторів, наставників та ін.

Проведене нами дослідження мотивації професійної діяльності у 126 студентів 1 курсу факультетів підготовки вчителів початкової ланки освіти показало, що у 73 % студентів спостерігається низький рівень мотивації до педагогічної діяльності. У 57,1 % респондентів виявлено відсутність цілісно-мотиваційних настанов до самостійної, виховної та позааудиторної роботи. На їх погляд, професійна підготовка не залежить від цих форм роботи. 34,1 % опитаних відчують нестачу матеріалів для самостійного опрацювання навчального матеріалу.

Підвищення якості професійної підготовки майбутніх учителів – головна мета системи вищої педагогічної освіти на сучасному етапі, проте виконання цього завдання ускладнюється об'єктивними труднощами, пов'язаними із зниженням у значної частини молодого покоління мотивації до здобуття нових знань, інтересу до навчання, ініціативи та самостійного мислення.

Необхідна така організація освітнього середовища професійної підготовки, за якої розвивається духовна свобода викладачів і студентів, що ґрунтується на повазі до особистісної думки, суджень, гармонізації міжособистісних стосунків.

Осмислення й систематизація знань про підготовку майбутніх учителів початкової школи та становлення у них ціннісних орієнтацій необхідні, оскільки соціальні зміни, що відбуваються у світі, висувують на перший план нові цінності у сфері освіти, серед яких важливого значення надається залученню молоді до світової і національної культури, сприяння розвитку морально-етичних якостей, тобто керування становленням ціннісних орієнтацій.

Зв'язок ціннісних орієнтацій з особливостями особистості та професійним становленням людини досліджували І. Аносов, В. Андрущенко, В. Барановський, С. Головаха, Г. Горак, Е. Клімов, Н. Кузьміна, Н. Молодиченко, А. Сохань, В. Шинкарук та ін. Так, В. Андрущенко наголошує: «Як система підготовки людини до життя освіта виконує не тільки просвітницьку (формування знань чи компетенцій), а й аксіологічну функцію. Вона формує цінності, які складають основу світогляду, духовного та морального світу людини й супроводжують її протягом життя» [15, с. 5].

На сучасному етапі розвитку педагогічної науки домінує підхід до визначення професійних цінностей як рис особистості, які забезпечують успішний перехід від системи університетського навчання до успішної професійної діяльності [314, с. 68]. Цінності, що визначають ставлення до професії, виникають на основі різних видів заохочення професійної діяльності з боку суспільства: цінності, які утворюються на базі різних особливостей тієї чи тієї професії; вищі цінності, які використовують у суспільстві для регуляції ставлення до професії.

Цінності у структурі особистості майбутнього фахівця початкової школи – системотвірне ядро професійної діяльності та внутрішнього життя людини. Наявність професійних цінностей забезпечує відповідальне ставлення до майбутньої діяльності, спонукає до творчого пошуку, удосконалює у свідомості студента умовну модель майбутньої професійної

діяльності, яка слугуватиме орієнтиром для професійного розвитку [314, с. 68].

Педагогічні цінності майбутніх учителів початкової школи – це комплекс інтеграційних утворень особистості, які виявляються у сформованості загальнолюдських цінностей: добра, краси, творчості, свободи як основи усвідомлення важливості гуманістичних цінностей у роботі вчителя початкової школи, педагогічних установок на суб'єкт-суб'єктну взаємодію; позитивне відношення до проектування професійно-особистісного саморозвитку тощо.

В останній час проблема ціннісних орієнтацій як і крос-культурних особливостей цінностей, є досить поширеними темами досліджень.

До емпіричного дослідження було залучено 126 студентів. Для дослідження системи ціннісних орієнтацій використано методику «Ціннісні орієнтації» М. Рокіча зі стандартною інструкцією. Окрім стандартної інструкції, досліджуваним також було запропоновано заповнити ще сім варіантів цього тесту, але з застосуванням альтернативних інструкцій. Було запропоновано вибрати цінності, які б вони хотіли бачити в ідеальній людини; цінності, які б вони хотіли бачити у своїх одногрупників; цінності, які вони хотіли б бачити в керівництва університету; цінності, які вони хотіли б бачити в себе у професійному житті, цінності, від яких би вони ніколи не відмовились; цінності, від яких вони змогли б відмовитись.

Аналіз відповідей показав, що майбутні вчителі початкової школи перше місце віддають здоров'ю, на другому місці – любов, на третьому – робота над собою, постійне духовне і фізичне самовдосконалення, на четвертому – активне життя, на п'ятому – наявність справжніх друзів. Отже, цінності студентів спрямовані на активність, розвиток, соціальні контакти.

Наступні місця – від 6-го до 15-го займають – продуктивне життя, щасливе сімейне життя, впевненість у собі, творчість, свобода, пізнання, матеріально забезпечене життя, цікава робота, краса природи та мистецтва. Такі цінності мають спрямованість на розвиток, самовираження,

продуктивність, сімейне життя, що швидше за все зумовлено віковими особливостями та соціальною роллю студента. Акуратності відведено 9 місце, тобто студенти не вважають, акуратність важливою цінністю. Цінності – здібність, вправність, ефективність у роботі, працелюбність займають – 11 позицію. Це можна пояснити, тим що в студентів досить розвинений комплекс меншовартості. Самоконтроль знаходиться на 12 позиції, оскільки для студентів ця цінність не є важливою. Проте є досить дивним, що у студентів цікава робота займає лише 14 позицію. Не підтверджується думка про те, що в студентів на першу позицію займають естетичні цінності. Очевидно, такі результати можуть свідчити про те, що ця цінність у студентів не є соціально бажаною і, можливо, через те нею несвідомо нехтують. Чутливість, раціоналізм, відповідальність, чесність та життєрадісність непримиримість до власних недоліків та інших, тверда воля займають з 15 до 18 позиції. На остатніх місцях – щастя інших, суспільне визнання та розваги. Це свідчить про те, що студенти, егоїстичні, індивідуалісти, для них не мають значення розваги. Хоча, можливо, розваги отримали найменшу кількість балів, через те, що вищі позиції займає працьовитість у навчально-виховному процесі, що протилежна до розваг.

Від керівництва університету студенти очікують таких цінностей, як чесність, мудрість, освіченість, самоконтроль та суспільне визнання. Незважаючи на те, що в системі цінностей студентів суспільне визнання займає невисокі позиції, суспільне визнання керівництва для студентів є важливим інакше воно не буде керівництвом. Окрім зазначених цінностей, студенти прагнуть бачити в керівництва університету такі цінності, як розвиток, творчість, продуктивне життя, ефективність у роботі, раціоналізм та широта поглядів – ті, які сприятимуть розвитку та якомога краще забезпечення навчального процесу.

Результати нашого дослідження засвідчили, що ціннісна система студентів зумовлена переважно соціальними стереотипами, соціальною роллю студента та соціально-економічними умовами життя. Ціннісні

орієнтації відрізняються індивідуалізмом та нестабільністю. Вони спрямовані переважно на найближче соціальне оточення та подолання або захист від соціально-економічної нестабільності.

Наступні дослідження методом анкетування (126 студентів) проводилися для з'ясування наявності у студентів знань про цінності. Під час визначення актуальності формування цінностей у майбутніх учителів 72,2 % студентів дали ствердну відповідь. Вони вважають, що рівень цінностей у нашому суспільстві падає, і, якщо у вчителів не буде відповідних цінностей, вони не зможуть правильно навчати дітей і розв'язувати складні професійні питання. При з'ясуванні труднощів, які можуть перешкоджати формуванню цінностей у сучасної студентської молоді, 44,5 % відповіли, що це брак розуміння, поваги один до одного, 26,9 % – погані звички, низький рівень вихованості, 16,8 % – залежність молоді від техніки, 7,9 % – нерівність умов навчання, фінансові проблеми, 3,9 % – ситуація в державі.

Проведене анкетування підтвердило нашу думку про значення ціннісної позиції кожного студента. Ефективність у формуванні цінностей у майбутніх учителів залежить не тільки від ступеня володіння прийомами інтелектуальної діяльності; вона зумовлена також особистісними параметрами навчальної діяльності – стійкою системою ставлень студента до навколишнього світу і до самого себе. А вузівське демократичне і творче освітнє середовище створює необхідні умови для особистісного зростання і формування вищого, автономного рівня системи цінностей.

Гносеологічно-творчий компонент у структурі підготовки майбутніх учителів початкової школи до професійної діяльності спрямований на формування здатності до перетворення педагогічної дійсності, оволодіння системою знань про сутність, мету, зміст, методи, форми стимулювання, організації та контролю за навчально-виховною діяльністю у початковій школі та передбачає творче застосування набутих знань у майбутній професійній діяльності.

Гносеологічна складова включає: здатність пізнавати педагогічні явища і процеси, формувати цілі професійної діяльності. Важливу роль у їх формуванні відіграє загальний культурний рівень розвитку особистості майбутнього вчителя, сформованість педагогічного мислення.

Повнота, правильність і якість застосування теоретичних та емпіричних професійно-педагогічних знань визначається рівнем когнітивної організації, насамперед, педагогічним мисленням студентів, оскільки знання є не лише «матеріалом» для розумового «опрацювання» педагогом, а й «регулятором» розумових дій та операцій педагога-професіонала [94, с. 178]. Отже, гносеологічно-творчий компонент у підготовці майбутніх учителів початкової школи визначають за критерієм знань, якими він повинен володіти. Ці знання стосуються цілей, задач, змісту, закономірностей, принципів, форм, методів, засобів організації навчально-виховної процесу в початковій школі, та системи контролю за його якістю.

В системі фахової підготовки майбутні учителі початкової школи оволодівають системними знаннями зі спеціальності. Широкий спектр когнітивних елементів системи підготовки можна узагальнити за навчальними циклами: інтеграція теоретичних та методичних знань з метою формування цілісного уявлення про педагогічну діяльність та проектування освітніх процесів (дисципліни циклу гуманітарної та соціально-економічної і циклу математичної, природничо-наукової підготовки); система знань про сутність, мету, зміст, методи, форми організації та контролю навчально-виховної діяльності у початковій школі (дисципліни циклу професійної та практичної підготовки); система знань про організацію і специфіку навчальної взаємодії в системі початкової школи (дисципліни циклу професійної та практичної підготовки); інтегрована система знань про володіння сучасними тенденціями розвитку системи вітчизняної освіти, знаннями про інноваційні методи та технології в галузі початкової освіти (дисципліни циклу професійної та практичної підготовки).

Якісне отримання системних знань вказує на інтенсивність виконання навчальної роботи, навчальну активність майбутнього педагога. Серед показників її ефективності варто виокремити такі: якість, повнота, міцність, ґрунтовність, системність тощо.

На думку В. Радула, важливо, щоб студенти оволодівали не тільки знаннями, а й способами діяльності, поступово опановували більш складними її видами, переходили від репродуктивної до творчої діяльності, від відтворення отриманих знань до самостійного вирішення більш складних пізнавальних завдань, до використання отриманих знань для рішення завдань творчого характеру, необхідних у професійній діяльності [358, с. 43].

До когнітивних якостей доцільно віднести такі інтегральні цілісні утворення, як активність, що є результатом та процесом освіти; особистий стиль когнітивного відчуття та сприйняття світу; здатність до пошуку та знаходження причинно-наслідкових зв'язків; сформованість критичного мислення та інтуїція до інновацій.

Творча (креативна) складова передбачає включення елементів творчого вирішення завдань професійної діяльності. Оскільки, елементи творчості є передумовою успішної реалізації будь-якої людської діяльності, вони при створенні механізму включення креативної стратегії стають основою формування творчого потенціалу майбутнього педагога. Наявність творчих здібностей, навіть невеликих творчих досягнень, в окремих людей створює культурне поле, де кожна людина відчуває себе психологічно комфортно [268, с. 123–124]. Тому потрібно тільки зуміти розвинути її творчі здібності. Найкраще це здійснювати цілеспрямовано в рамках цілісного освітнього середовища професійної підготовки.

Зміст творчості полягає в самій природі існування людини. М. Бердяєв визначив такі положення, що розкривають витoki процесу творчості та особливості його організації [34]:

- творчість найменше є заглибленням у собі, вона завжди є виходом із себе; заглиблення у себе пригнічує, вихід із себе звільняє;

– творчість є можливою лише за максимальної свободи; творчий акт людини і виникнення новизни у світі не можуть бути зрозумілі із замкнутої системи буття;

– вчення про творчий розвиток передбачає свободу як основу необхідності й особистість як основу всякого буття.

Ці положення є вихідними, відправними моментами при проектуванні освітнього середовища професійної підготовки, адже максимально сприяють розвитку творчих здібностей особистості майбутнього фахівця.

Прояв пізнавальної активності та творчості у професійній підготовці забезпечують здатність вчителя у майбутньому у взаємодії з молодшими школярами творчо застосовувати набуті знання при вирішенні педагогічних та навчально-виховних завдань з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей учнів та конкретних педагогічних ситуацій.

Важливою складової фахової підготовки є творчих здібностей та якостей, які включають: ініціативність, творчу натхненність, винахідливість, творчу інтуїцію та самостійність, оригінальність і творчу розкутість (думок, поглядів, рішень, дій), критичний погляд на речі, готовність до ризику, творчу самореалізацію тощо.

Особистісно-діяльнісний компонент включає систему умінь, навичок, способів та прийомів педагогічної діяльності вчителя та його професійно значущі особистісні якості, які забезпечать у майбутньому реалізацію цілей навчання і виховання у початковій школі.

Підґрунтям для системного вивчення основ формування праксеологічної складової готовності студентської молоді до професійної діяльності в початковій школі можуть стати дослідження Л. Афанасьєвої, І. Беха, В. Майбороди, А. Орлова та ін.

Важливе місце у вирішенні досліджуваної проблеми посідає дослідження В. Майбороди, в якому сформульовано основні завдання педагогічної праксеології, уточнено та деталізовано змістовий компонент категорій цієї науки, розкрито сутність праксеологічної підготовки студентів

як обов'язкового компонента програми для здобуття освітньо-кваліфікаційного рівня, зокрема формування навичок і вмінь професійної діяльності студентів [238].

Оскільки праксеологічні виміри особистісного зростання майбутнього вчителя у вітчизняній системі освіти асоціюються багатьма дослідниками зі ставленням до його розвитку на кількох системних підставах, що визначають ступінь його соціокультурного потенціалу (залежно від ступеня збігу цінностей системи освіти й суспільства, спрямованості на «виробництво майбутнього», з функціональним призначенням стабілізації розвитку суспільства тощо) випереджувального рівня, то функціональне навантаження праксеологічного компонента освіти зумовлене необхідністю подолання суперечності між багатьма різновекторними завданнями, передбаченими стандартами сучасної освіти [22, с. 43].

У площині змісту підготовки майбутніх учителів початкової школи праксеологічний компонент варто сприймати як сукупність систематизованих умінь, навичок, певний рівень розвитку пізнавальних сил та практичної підготовки, що були досягнуті суб'єктом у процесі професійної підготовки.

Чіткість уявлення про результат фахової підготовки майбутніх учителів початкової школи залежить від правильного прогнозування мети та деталізації її задач. Загальна мета професійної підготовки майбутніх учителів зумовлена розвитком суспільства, що закріплено державними документами і концепціями. Враховуючи, що педагогічна діяльність в умовах освітнього середовища є співпрацею всіх суб'єктів освітнього процесу, майбутній педагог повинен узгодити та інтегрувати державні та особисті цілі педагогічної діяльності. Це зумовлює існування ієрархії цілей майбутнього фахівця. На першому рівні ідеальним результатом підготовки є всебічний розвиток майбутнього вчителя початкової школи; на другому – сформована його готовність до виконання професійних обов'язків; на третьому – особиста мета професійної підготовки.

Із цим компонентом тісно пов'язана самоаналітична активність майбутнього педагога початкової ланки освіти як наявність умінь та навичок самооцінки, самопізнання з метою самовиховання активності, схильність до позитивної самоактуалізації та самовдосконалення. Характерні якості особистості майбутнього вчителя для її реалізації – адекватна самооцінка, самоконтроль, сила волі тощо.

Комунікативна складова представлена здатністю до взаємодії в системі початкової школи, зокрема уміння взаємодіяти з суб'єктами освітнього середовища початкової школи (учнями, батьками, колегами, громадськістю тощо), працювати з інформацією, здатність здійснювати пошук, аналіз і узагальнення інформації засобами інформаційних технологій.

Дослідниця О. Матвієнко вдало визначає сутність педагогічної взаємодії у навчально-виховному середовищі школи першого ступеня та розглядає її як явище зв'язку особистостей у навчально-виховному процесі, що реалізується через спільні дії й характеризується взаємовпливом учасників [255, с. 102].

Підготовка до педагогічної взаємодії, на думку науковця, має спрямовуватися на забезпечення умов психолого-професійного зростання майбутніх учителів, якими є: систематизація професійно важливих знань про сутність та зміст педагогічної взаємодії у навчально-виховному середовищі школи першого ступеня; формування необхідних професійних умінь та навичок для забезпечення педагогічної взаємодії у навчально-виховному середовищі школи першого ступеня; розвиток професійних здібностей; зміна, формування, посилення професійних установок особистості майбутнього педагога (цільових, змістових, операційних); стимулювання творчості, інноваційної діяльності, мотивація подальшого професійного вдосконалення [255, с. 187].

Отже, у процесі реалізації комунікативної підготовки майбутнього вчителя важлива роль відводиться не лише формуванню практичних умінь та навичок комунікативної дії, але й розвитку мотиваційної спрямованості на

опанування основ педагогічної взаємодії на засадах суб'єкт-суб'єктної моделі, творчості та інноваційності.

Діяльнісну складову характеризуваного компонента визначає перелік умінь: уміння взаємодіяти з молодшими школярами; уміння проектувати навчальний та виховний процес у початковій школі, уміння використовувати систему форм та методів навчально-виховної роботи, уміння здійснювати контроль навчально-пізнавальної та виховної діяльності, оцінювати результати взаємодії, здійснювати рефлексію дій та вносити корекцію в діяльність. Серед загальних умінь виокремлюються спеціальні уміння, якими можна оволодіти лише завдяки спеціально організованій діяльності та цілеспрямованому спілкуванню. До них належать: оцінювання своєї професійної діяльності; контроль, критичний аналіз результатів навчально-виховної роботи; визначення шляхів професійного самовдосконалення.

Професійне застосування системи умінь, спрямованих на одержання конкретного результату педагогічної діяльності, залежить від пошуково-творчої активності. Пошукова активність сприяє подальшій творчій пізнавальній активності, що вимагає таких якостей особистості педагога: самостійності, рішучості, допитливості, наполегливості, високого пізнавального потенціалу та різноманітності інтересів.

На нашу думку, реалізація цього компонента вимагає організаційної активності майбутнього вчителя початкової школи. Організація власної самоосвітньої діяльності, активізація процесу самоуправління, створення програми самоосвіти вимагає вміння поставити цілі, проектувати терміни виконання завдань, визначити власні цінності. Це передбачає сформованість таких якостей особистості педагога, як: послідовність, цілісність, цілеспрямованість, відповідальність.

Відповідно вибір стратегії та принципів процесу професійної підготовки залежатиме від ступеня індивідуально-особистісного розвитку педагога. Ці положення є ключовими у професійній підготовці вчителів початкової школи, оскільки формування особистісного потенціалу дітей

молодшого шкільного віку здійснюється через відображення моделі образу авторитетного, ідеального, дорослого, зокрема педагога, наявність якого є не просто умовою, засобом, а джерелом розвитку та їхнього перетворення в активного суб'єкта життя.

Одним із основних компонентів особистості педагога є суб'єктна активність. Її відсутність породжує неспроможність керувати колективом, приймати мобільні та адекватні рішення, саморозвиватися. Таке явище не сумісне із професійною діяльністю педагога, де суб'єкт педагогічної діяльності є ініціатором та виконавцем. Досліджуючи поняття «суб'єктна активність», погоджуємось із думкою тих науковців, які розглядають її як єдність діалектичних аспектів – суб'єктивного та об'єктивного, які, системно функціонуючи, органічно та гнучко доповнюють один одного.

Організаційно-діяльнісні якості – це уміння поставити мету і самоорганізуватися для її досягнення, розвинене рефлексивне мислення, прагнення до гармонії, навички самоаналізу, самооцінки і самовиховання, вміння використовувати переваги свого індивідуального стилю пізнавальної діяльності, ступінь і характер мотивації.

Узгодження компонентів освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи та професійної підготовки майбутніх учителів відображено в таблиці додатку Д.

Отже, результатом професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи є їх готовність до професійної діяльності. Готовність студента-випускника до професійної діяльності після закінчення ВНЗ є також психологічним чинником успішного виконання ним своїх обов'язків, правильного використання набутих знань, умінь, навичок, порівняно швидкої адаптації до умов праці, підвищення кваліфікації.

Готовністю майбутніх учителів початкової школи до професійної діяльності вважаємо особистісне утворення майбутнього педагога, що включає в себе педагогічні цінності і потреби у професійній самореалізації, систему професійних знань, умінь та навичок, необхідних для організації

навчально-виховного процесу в загальноосвітніх навчальних закладах першого ступеня, поєднання яких стає оптимальним на основі сформованості особистісних якостей: професійного мислення, педагогічної спрямованості, творчості, суб'єктної активності, здатності до самовдосконалення та ін.

Результатом готовності майбутніх учителів початкової школи до професійної діяльності є сформованість: ціннісно-мотиваційного, гносеологічно-творчого, особистісно-діяльнісного компонентів. Усі структурні компоненти підготовки майбутніх учителів до професійної діяльності в початковій школі взаємопов'язані й, доповнюючи один одного, забезпечують позитивний результат професійного становлення майбутнього фахівця.

Формування компонентного апарату для віднесення ознак до певних груп виконано з урахуванням результатів розробок [4; 86; 213] та досліджень інших, присвячених таксономії цілей навчання [512] та рівнів досягнень майбутніх учителів початкової школи [156; 242; 252; 255]. Крім урахування максимально можливої валідності показників оцінювання їх сформованості (за використаною термінологією – критеріїв, ознак та рівнів їх вияву), в процесі вибору показників виокремлення ознак було враховано можливість отримання достатньої кількості даних, за якими можна здійснити диференціацію рівнів вияву ознак та наступний статистичний аналіз.

Пропонує адаптовані до нашого дослідження трактування зазначених понять: «критерії готовності» – це ознаки, за якими здійснюється оцінка готовності майбутніх учителів початкової школи до професійної діяльності; «показники готовності» – якісні або кількісні характеристики кожної з таких ознак (критеріїв); «індикатор показника» – деталізована характеристика показників критеріїв готовності; «рівні готовності» – ступінь (величина, досконалість) готовності майбутніх учителів початкової школи до професійної діяльності за кожним із критеріїв.

Аналіз психолого-педагогічної літератури довів, що в педагогічній науці немає єдиних показників для оцінювання якості навчальної діяльності, зокрема готовності до професійної діяльності.

«Енциклопедія освіти» наводить такі критерії і показники якості навчальної діяльності:

- якість знань, умінь, навичок, тобто навченість. Показники: міцність, системність, глибина, усвідомленість та ін.;
- рівень розумового розвитку. Показники: глибина, самостійність, гнучкість, широта переносу, раціональні способи розв’язання завдань тощо;
- особистісний рівень. Показники: свідома регуляція навчальної діяльності, активність у розв’язання пізнавальних завдань, внутрішня мотивація, орієнтація на самовдосконалення та саморозвиток [116, с. 435].

На основі наукових розробок дослідників професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи [156; 173; 252; 255; 298] та власного педагогічного досвіду узагальнено критерії, показники та індикатори готовності майбутніх учителів початкової школи до професійної діяльності, зокрема:

- ціннісно-мотиваційного компонента – *ціннісний критерій*:
- *сформованість мотивації до професійної діяльності* (наявність інтересу і позитивних установок до педагогічної діяльності вчителя початкової школи; усвідомлення важливості постійного процесу навчання, особистісного й професійного розвитку; потреба у професійній самореалізації, самоактуалізації), ступінь прояву – усвідомленість, розвиненість, глибина, стійкість й урівноваженість;
- *розвиненість педагогічних цінностей* (сформованість загальнолюдських цінностей: добра, краси, творчості, свободи тощо; усвідомлення важливості гуманістичних цінностей у роботі вчителя початкової школи, педагогічних установок на суб’єкт-суб’єктну взаємодію; позитивне відношення до проектування професійно-особистісного

саморозвитку), ступінь прояву – цілісність, стійкість, глибина, гнучкість, динамічність;

– *спрямованість на перетворення соціокультурної діяльності* (розуміння значущості базових культурних цінностей для самореалізації та досягнення успіху; ціннісне ставлення до подій, людей, себе; спрямованість на творче оволодіння професією та активну майбутню професійну діяльність); ступінь прояву – усвідомленість, урівноваженість, стійкість, глибина, динамічність;

– гносеологічно-творчого компонента – *пізнавальний критерій*:

– *здатність до пізнання та перетворення педагогічної дійсності* (здатність пізнавати педагогічні явища і процеси, формулювати цілі професійної діяльності; загальний культурний рівень розвитку; сформованість педагогічного мислення), ступінь прояву – цілісність, глибина, системність, повнота, розвиненість;

– *володіння системними знаннями зі спеціальності* (наявність системи знань про сутність, мету, зміст, методи, форми організації та контролю навчально-виховної діяльності у початковій школі; наявність знань про організацію і специфіку навчальної взаємодії в системі початкової школи; інтеграція теоретичних та методичних знань з метою проектування освітніх процесів і середовищ; володіння сучасними тенденціями розвитку системи вітчизняної освіти, знаннями про інноваційні методи та технології в галузі початкової освіти), ступінь прояву – якість, повнота, міцність, ґрунтовність, системність;

– *розвиненість творчого потенціалу* (прояв пізнавальної активності та творчості; здатність творчо застосовувати набуті знання при вирішенні педагогічних і навчально-виховних завдань з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей школярів і конкретних педагогічних ситуацій; сформованість творчих здібностей (ініціативність, творча натхненність, винахідливість, творча інтуїція, оригінальність, творча

розкутість тощо), ступінь прояву – стійкість, гнучкість, усвідомленість, доповнюваність, системність;

– особистісно-діяльнісного компонента – *діяльнісний критерій*:

– *сформованість системи професійних умінь та навичок* (наявність уміння формулювати цілі професійної діяльності, визначати шляхи їх реалізації, здійснювати контроль за якістю; здатність використовувати практичні уміння та навичками з метою організації навчально-виховного процесу у загальноосвітніх навчальних закладах першого ступеня; наявність умінь та навичок оцінювання своєї професійної діяльності з метою самоактуалізації та самовдосконалення), ступінь прояву – якість, самостійність, комплексність, системність, динамічність;

– *прояв професійно значущих особистісних якостей* (притаманність особистісних якостей учителя-гуманіста (людяність, порядність, висока моральність, доброзичливість, тактовність та ін.), сформованість організаційно-діяльнісних якостей учителя (відповідальність, працелюбність, цілеспрямованість, комунікабельність, об'єктивність, спостережливість, рішучість, самопрезентабельність та ін.), здатність проявляти педагогічну спрямованість, творчість, суб'єктну активність та самоорганізованість тощо), ступінь прояву – стійкість, гнучкість, глибина, цілісність, системність;

– *здатність до взаємодії в системі початкової школи, використання інформації та її пошук різними шляхами* (уміння взаємодіяти з суб'єктами освітнього середовища початкової школи (учнями, батьками, колегами, громадськістю тощо), сформованість уміння працювати з інформацією, здатність здійснювати пошук, аналіз і узагальнення інформації засобами інформаційних технологій), ступінь прояву – самостійність, глибина, якість, точність, динамічність.

Критерії, показники, індикатори та ступінь прояву показників компонентів готовності майбутніх учителів початкової школи до професійної діяльності репрезентовано у додатку Е, зокрема мотиваційно-ціннісного

компонента (табл. Е.1), гносеологічно-творчого (табл. Е. 2) та особистісно-діяльнісного (табл. Е.3).

Для порівняння досліджуваних явищ також використано поняття «рівень» – дефініція, що виражає діалектичний характер процесу підготовки майбутнього вчителя і дає змогу пізнати предмет у всьому різноманітті змін його властивостей, зв'язків і відносин. За кожним критерієм *виділено рівні готовності* майбутніх учителів початкової школи до професійної діяльності: високий, середній і низький. У загальному характеристику рівнів сформованості компонентів готовності майбутніх учителів початкової школи до професійної діяльності репрезентовано в додатку Ж.

Отже, у дослідженні обґрунтовано структуру освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи на основі просторо-предметного та соціально-суб'єктного структурування. Динамічними компонентами освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи визначено компоненти виокремленні на основі соціально-суб'єктного аспекту освітнього середовища: соціально-культурний, навчально-виховний та інформаційно-комунікаційний.

Охарактеризовано компоненти структури підготовки майбутніх учителів початкової школи до професійної діяльності: ціннісно-мотиваційний (аксіологічний, соціокультурний); гносеологічно-творчий (гносеологічний, когнітивний, творчий); особистісно-діяльнісний (праксеологічний, особистісний, комунікативний), що відповідають сучасним вимогам професійної підготовки цього фахівця та реалізуються в освітньому середовищі їх професійної підготовки.

Виявлено компоненти, критерії, показники і охарактеризовано рівні готовності майбутніх учителів визначеного напрямку до професійної діяльності. Дані характеристики послужать основою експериментальної перевірити ефективності проектування освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи в контексті забезпечення якості їх підготовки.

2.2. Організація педагогічного супроводу студентів у навчально-виховному середовищі

Сучасний вищий педагогічний навчальний заклад є особливим освітнім середовищем професійного становлення майбутнього вчителя. Оскільки майбутній педагог повинен бути готовим до творчої професійної діяльності в початковій школі, вільно орієнтуватися у світовому інформаційному просторі і використовувати ресурси ВНЗ та освітній простір для саморозвитку та самовдосконалення.

Важливу роль у реалізації таких завдань відіграє дієве навчально-виховне середовище, що є кластером, компоненти якого взаємопроникні з навчальним, виховним і науковим середовищами вищого навчального закладу (рис. 2.2).

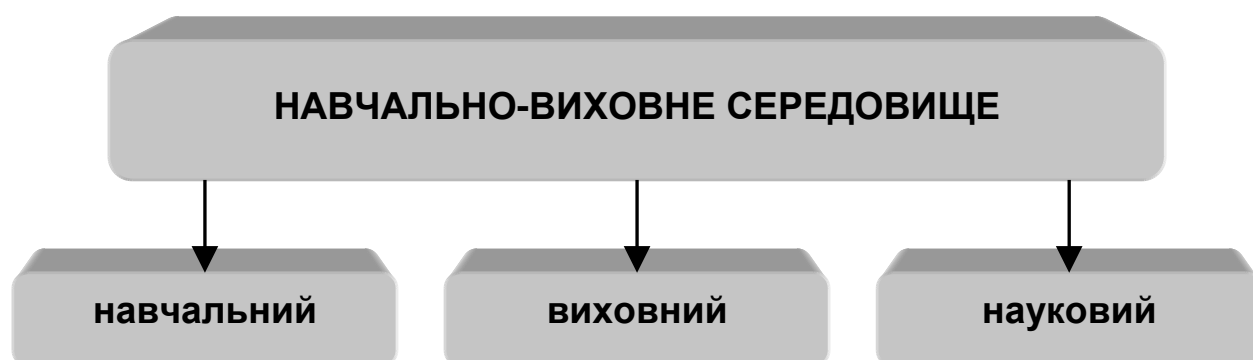


Рис. 2.2. Складники навчально-виховного середовища

Теоретичну основу розробки навчально-виховного середовища на основі модернізації форм та методів навчання, методології вивчення педагогічних явищ і процесів, їх моделювання закладали О. Антонова [18], Г. Балл [29], А. Бойко [47], А. Вербицький [66; 67], Н. Гонтаровська [88], В. Давидов [101; 102], М. Кларін [167], В. Краєвський [197], Н. Кузьміна [206], З. Курлянд [210], Л. Новікова [288], К. Приходченко [345]; підготовку майбутніх учителів початкових класів до використання інтерактивних педагогічних технологій в умовах навчального середовища початкової школи досліджували О. Комар [183], С. Мелікова [257],

І. Осадченко [297; 298], Н. Павленко [307], Л. Пироженко [342], О. Пометун [340; 342] та ін., сучасним проблемам теоретико-методичної розробки та впровадженню різних елементів технологічного та особистісного компонентів педагогічної системи присвятили роботи Ю. Бабанський [24], М. Громкова [97], О. Дубасенюк [114], В. Загвязинський [131], С. Подмазін [335], С. Смирнов [396] та ін.

Сьогодні удосконалення навчально-виховного процесу вищої школи здійснюється в контексті таких глобальних освітніх тенденцій: масовий характер освіти та її неперервність; адаптація освітнього процесу до запитів і потреб особистості; орієнтація на демократизацію всіх освітянських структур; орієнтація освіти на інновації; впровадження кредитно-модульної системи навчання [445, с. 108].

Виконання положень Болонської декларації, упровадження кредитно-трансферної системи навчання у ВНЗ має на меті оптимізувати процес навчання у ВНЗ, привести у гармонійне співвідношення процеси навчання та контролю якості знань майбутніх фахівців, створити умови для самостійного здобуття студентами професійних знань та оволодіння змістом освіти.

Потенційні можливості кредитно-трансферної системи у підвищенні якості професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи можуть залишитися нереалізованими, якщо не буде педагогічного забезпечення, сутність якого полягає у створенні комплексу умов і ресурсів, що дозволяють досягти максимально можливої ефективності самостійної роботи та реалізувати не тільки дидактичні, а й педагогічні аспекти, а саме: нормування активної пізнавальної позиції студента, розвиток особистісних якостей, насамперед, активності, наполегливості, цілеспрямованості під час навчально-пізнавальної діяльності.

Практика показує, що, крім певних дисциплін, які сприяють професійній підготовці майбутніх учителів, студентів необхідно навчати співробітництва, партнерської взаємодії, колективного прийняття рішень,

вміння постійно вчитися, працювати в команді, швидко встановлювати контакти і вести діалог, здійснювати презентацію і самопрезентацію.

Для розробки оптимальної моделі навчального середовища звернемося до типології базових моделей освітнього процесу, запропоновану Г. Корнетовим [190]. Ця типологія, на нашу думку, є ґрунтовною, оскільки враховує джерело і спосіб постановки педагогічних цілей, позиції і взаємовідносини сторін у процесі їх досягнення та одержуваний результат. На думку дослідника, різноманіття систем, технологій та методик може бути зведене до трьох базових моделей, які представлені парадигмами педагогіки авторитарної, маніпулятивної та педагогіки підтримки [190, с. 6].

У дослідженні проведено аналогію цих моделей із моделями функціонування навчального середовища вищого навчального закладу.

Так, авторитарна модель навчального середовища побудована на засадах об'єкт-об'єктного підходу, за якого студент завжди є об'єктом впливу, а викладач об'єктом освіти визначає мету, зміст, форми та технології впливу.

За маніпулятивної моделі навчального середовища студент є об'єктом впливу, бо мета і механізм його розвитку проектується викладачем і суб'єктом, оскільки суб'єктивно він діє самостійно. Приклад – дистанційне навчання, де студенти включені в діяльність за допомогою спеціальних електронних дидактичних матеріалів. Девіз моделі – «допоможи собі сам». Маніпулятивне навчальне середовище порівняно з авторитарним створює більш сприятливі умови для розвитку самостійності, але не перетворює студента на повноцінного партнера навчального взаємодії.

У межах навчального середовища підтримки (супроводу) викладач і студент стають рівноправними суб'єктами, співтворцями навчального процесу, а взаємодія між ними набуває суб'єкт-суб'єктного характеру.

Отже, в основу побудови цієї моделі навчального середовища покладено ідею педагогічного супроводу. Л. Капустіна педагогічним супровідом називає безперервну діяльність викладача, спрямовану на

створення психолого-педагогічних умов для успішного навчання, виховання і професійно-особистісного розвитку студента, запобігання виникненню у студентів проблем і перешкод під час навчання в умовах навчального середовища вищого навчального закладу [159, с.14].

Л. Бережнова і В. Богословський вважають, що педагогічний сенс супроводу «полягає в посиленні позитивних чинників розвитку і нейтралізації негативних, що дозволяє співвідносити супровід із зовнішніми перетвореннями, сприятливими для підтримки, підкріплення внутрішнього потенціалу суб'єкта розвитку» [35, с. 44]. І. Ліпський обґрунтовує думку, що педагогічний супровід являє собою «циклічну безпосередню і опосередковану дію людей один на одного для взаємодії між собою і з соціумом у певному просторі й у часі» [228, с. 282].

Побудова навчального середовища за моделлю супроводу враховує, з одного боку, педагогічні та психологічні закономірності навчального процесу, а з іншого – весь досвід практичної роботи зі студентами, напрацьовані прийоми та технології. Психолого-педагогічні закономірності стають відправною точкою у постановці цілей і завдань педагогічного супроводу, у визначенні основних напрямів педагогічної і психологічної допомоги студенту.

Дослідники визначають ідеальну та процесуальну мету педагогічного супроводу. Ідеальна мета передбачає розвиток усіх індивідуальних сфер суб'єкта супроводу (мотиваційної, когнітивної, емоційної, вольової, дієво-практичної, екзистенціальної та сфери саморегуляції) з метою максимального розвитку навчальних можливостей кожного. Процесуальною метою є відображення в педагогічних засобах актуальних потреб студента, на основі яких він може успішно вирішувати освітні завдання. Отже, педагогічний супровід навчальної діяльності завжди персоніфікований і спрямований на конкретного студента, навіть за умов, коли педагог працює з групою.

Процес педагогічного супроводу циклічний і передбачає проектування у вигляді певних етапів. Сучасні дослідники (Л. Бережнова,

В. Богословський, М. Бітянова, О. Казакова, Л. Капустіна та ін.) єдині в описі основних етапів супроводу.

На нашу думку, програма педагогічного супроводу може включати послідовну реалізацію спроектованих кроків, які реалізуються на локальному рівні навчального середовища:

- діагностичний етап (викладач виявляє й актуалізує разом зі студентом предмет педагогічного супроводу, яким є проблема чи конкретна навчальна ситуація; з'ясовують сутність, причини виникнення протиріччя, формують проблему, яку треба вирішити);

- пошуковий етап (здійснюють пошук варіантів вирішення проблеми через використання можливостей навчального середовища; визначають ступінь участі викладача в цьому процесі та засоби супроводу);

- виконавчий етап (студентом здійснюються реальні або віртуальні дії, які сприяють вирішенню проблеми, викладач лише за потреби надає первинну допомогу на початкових етапах реалізації плану. Це найважливіший і найвідповідальніший етап, оскільки під час виконання самостійного навчального завдання, що найчастіше постає в навчально-пізнавальній формі, задіяні всі психічні процеси, які забезпечують пізнавальну активність: відчуття, сприйняття, уява, пам'ять, мислення тощо);

- узагальнюючий етап (студент і педагог аналізують ситуацію, способи її розв'язання, прогнозують можливість появи нових труднощів та виявляють шляхи їх подолання).

Відповідно до цього підходу виокремлюємо дві групи функцій педагогічного супроводу. До першої групи, пов'язаної зі змістом самостійної роботи студентів, належать розвивальна, мотиваційна, адаптаційна та корекційна функції.

Розвивальна функція передбачає здійснення цілеспрямованого впливу на індивідуальну освітню діяльність студента з метою формування елементів мотиваційно-ціннісного, гносеологічно-творчого та особистісно-діяльнісного компонентів готовності до професійної діяльності. Мотиваційна передбачає

спільну з суб'єктом взаємодію з метою визначення його інтересів, цілей, можливостей та шляхів подолання проблем. Якщо зміст навчання викликає інтерес у студентів, то зростає й успішність навчальної діяльності (як її результатів – обсягу і якості знань, так способів і прийомів оволодіння знаннями), легше засвоюється та стає більш доступним навчальний матеріал, краще відбувається його запам'ятовування, усвідомлюється необхідність процесу пізнання. Адаптаційна функція передбачає адаптацію студента до нових для нього навчальних ситуацій (виконання нового виду навчальної роботи, вирішення більш складного, ніж раніше, завдання). Реалізація цієї функції забезпечує адекватний вибір студентом своїх дій у нових, раніше не відомих йому умовах і передбачає спільний аналіз нової ситуації, ставлення студента до неї, пошук разом з викладачем способів дій і поведінки. Корекційна функцію педагогічного супроводу студентів у навчальному середовищі передбачає спрямованість педагогічних дій на певні зміни в досягненнях студента, що істотно впливають на його вчинки та поведінку.

Друга група функцій – управлінські, їх реалізація передбачає відповідну організацію процесу навчання студентів. Серед управлінських функцій виокремлюється діагностична, прогностична, проектувальна, організаторська. Реалізація діагностичної функції педагогічного супроводу передбачає виявлення причин виникнення проблем під час навчання студента, вибір найбільш оптимальних педагогічних засобів і створення сприятливих умов для вирішення наявних проблем. Результатом реалізації проектувальної функції є програми індивідуальної навчальної діяльності студента, програми індивідуального вивчення предмета, навчальні плани і маршрути. Організаторська функція передбачає використання педагогом ситуацій для постійного підтримання інтересу до навчання і розвитку освіти та самоосвіти студента.

Отже, навчальне середовище за моделлю педагогічного супроводу: по-перше, передбачає співучасть педагога в індивідуальному розвитку студента за рахунок відстеження його навчальних досягнень, що дозволяють

йому отримати задоволення і самому усвідомити подальші освітні перспективи та плани; по друге – спрямоване на створення умов для виявлення і розвитку індивідуальності студента, всіх його сутнісних сфер у процесі освітньої діяльності, при цьому педагог і студент вступають в особливі взаємини, результатом яких є самостійне прийняття суб'єктом навчальної діяльності оптимальних рішень навчальних завдань, що відповідають його можливостям, здібностям та інтересам. На нашу думку, модель навчального середовища на основі педагогічного супроводу є реалізацією суб'єкт-суб'єктної взаємодії учасників навчального процесу, безпосередньо та опосередковано презентує можливості навчального середовища у формуванні компонентів готовності майбутніх учителів початкової школи до професійної діяльності.

Нова парадигма професійної педагогічної освіти зумовлює нові пріоритети в підготовці фахівців: відкритість та готовність до інновацій; практико-орієнтовний характер професійної підготовки; удосконалення форм та методів організації самостійної роботи студентів. Охарактеризуємо навчальне середовище, що відповідає сучасним вимогам до професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи.

Мета впровадження інновацій полягає в тому, щоб, здійснюючи послідовне оволодіння змістом навчання, вивести його на більш високий рівень, стимулювати самостійну роботу, здорову конкуренцію, виявляти і розвивати творчі здібності студента, створюючи сприятливі умови для особистісно-орієнтованого навчання.

Впровадження інновацій у навчальне середовище найбільш продуктивне на індивідуальному рівні в умовах кредитно-трансферної системи навчання. Це досягається:

- шляхом оперативного зворотного зв'язку при вивченні трансферного кредиту, зокрема в його контролювально-діагностувальному компоненті, який чітко встановлює відповідності між поставленою метою й отриманим

результатом. Моніторинг забезпечує формування в майбутніх учителів початкової школи адекватної самооцінки своєї професійної підготовки;

- змістом кожного навчального модуля, який передбачає певний обсяг матеріалу, що виноситься на самостійну роботу; наявністю завдань творчого, дослідницького, проектувального характеру, які сприяють формуванню в майбутніх педагогів умінь і навичок самоосвіти, набуттю досвіду оволодіння алгоритмічною та творчою діяльністю;

- об'єктивністю моніторингу, можливістю покращення результатів, що їх отримано під час звіту за вивчення певного модуля. Це суттєво змінює мотивацію учіння, якість отриманих знань, визначає професійний розвиток особистості та впливає на формування готовності до професійної діяльності. Результати, отримані під час індивідуального моніторингу, дозволяють прогнозувати і коригувати професійний розвиток конкретної особистості, а їх узагальнення – суттєво підвищити якість освіти на локальному рівні певного вищого навчального закладу.

Інноваційне навчання має широкий спектр методологічних переваг, пов'язаних, насамперед, із його розвивальним потенціалом. Вони ґрунтуються на активному, емоційно-забарвленому спілкуванні студентів одного з одним і з викладачем.

Умовами ефективного застосування інновацій у підготовці майбутніх учителів початкової школи є: відповідність можливостей викладача цілям і завданням технології; наявність у викладача професійного досвіду участі в груповій взаємодії, його здатність керувати діалогом і полілогом на рівні суб'єкт-суб'єктних відносин; інтерес викладача до інновацій, його особиста спрямованість на їх вивчення й активне використання в професійній діяльності [342].

Основою професійної взаємодії, що побудованих на інноваціях, є інноваційні технології та відповідні методи співпраці суб'єктів навчального середовища. Педагогічні інноваційні технології – це якісно нова сукупність

форм, методів і засобів навчання, виховання й управління, яка приносить суттєві зміни у результат педагогічного процесу [103, с. 275–276].

До інноваційних технологій навчання відносять інформаційні технології, технології дистанційного навчання, технології проектного та проблемного навчання, технологію дослідницького (евристичного) навчання, особистісно-орієнтовану технології, інтерактивну технологію, ситуаційну технологію навчання, технологію розвитку критичного мислення, технологію розвивального навчання у вищій школі тощо.

Сучасне суспільство вимагає принципово нового рівня доступності високоякісної освіти. Для цього необхідне вирішення проблеми випереджаючого розвитку на основі інформаційних технологій, створення в країні єдиного освітнього інформаційного середовища. Інформатизація зумовлює також сутнісні зміни змісту, методів та організаційних форм професійної педагогічної освіти. Використання інформаційно-комунікаційних технологій як ресурсу освітнього простору буде детально розглянуто в підрозділі 2.4.

Особливої уваги в контексті питання відкритості навчального середовища до інновацій потребує технологія інтерактивного навчання, яка сьогодні стає невід'ємною характеристикою навчальної взаємодії.

Методологічною основою дослідження інтерактивного навчання є розробки сучасних українських та закордонних педагогів у галузі методів та технологій навчання (В. Гузєєв, А. Гін, А. Панченкова, О. Комар, О. Пошетун, Л. Пироженко, М. Скрипник, А. Фасоля та ін.).

Інтерактивне навчання є різновидом взаємонавчання, де і студент, і викладач є рівноправними, рівнозначними суб'єктами навчання, які чітко розуміють, чим вони займаються, активно аналізують те, що знають, уміють і здійснюють [312]. Саме під час інтерактивного навчання змінюється роль викладача, він перестає бути центральною фігурою навчального процесу, а лише регулює його, займається підготовкою необхідних завдань,

формулює питання для обговорення у групах, надає консультації, контролює час і порядок виконання заданого плану [257, с. 90].

Головним є те, як зазначає Н. Мурадова, що інтерактивне навчання – це навчання із зануренням у спілкування. Це не означає, що спілкування замінює навчання. Інтерактивне навчання зберігає кінцеву мету та основний зміст освітнього процесу, але при цьому змінює форми навчання з транслуючих (тих, що передають) на діалогові, тобто ті, що базуються на діалозі, взаєморозумінні та взаємодії. Для підвищення ефективності процесу навчання необхідно три компоненти спілкування, а саме: комунікативний (передача та збереження вербальної і невербальної інформації), інтерактивний (організація взаємодії в спільній діяльності) та перцептивний (сприйняття та розуміння людини людиною) [289].

Отже, використання в навчальному середовищі інтерактивних технологій спроєктує постійну активну взаємодію всіх його суб'єктів. Аналізуючи свої дії та дії партнерів, суб'єкти навчального середовища змінюють модель своєї поведінки, більш усвідомлено засвоюють знання та вміння, тому є сенс говорити про інтерактивні методи не тільки як засіб покращення навчання, а й засіб посилення виховних впливів.

Сучасне українське суспільство орієнтоване на зниження витрат на навчання незатребуваних студентів і підвищення якісної складової їх професійної освіти. Готовність майбутнього педагога відповідати вимогам ринку праці, зокрема запитам початкової школи, стає передумовою практико-орієнтованого характеру навчального середовища їх підготовки.

Л. Солянкін визначає «практико-орієнтоване освітнє середовище як спеціально організований освітній простір, що являє собою єдність цільового, змістового, процесуального, оціночно-коригувального компонентів і реалізує соціально-комунікативну, інформаційно-транслуючу, виробничо-діяльнісну та професійно-орієнтовану функції, що забезпечують розвиток у фахівця практико-орієнтованих професійних компетенцій» [404, с. 85]. З метою створення такого середовища дослідниця

пропонує «навчальні заняття моделювати на основі реальних виробничих ситуацій» [404, с. 80].

Підтримуємо думку дослідників про те, що створення навчального середовища на засадах практико-орієнтованої освіти буде успішним, якщо:

- зміст, методики та технології навчальних дисциплін і всіх видів практик матимуть практико-орієнтовану спрямованість. Іншими словами, у ВНЗ необхідно створити такі умови, в результаті яких студент буде самостійно аналізувати власні ресурси (особистісний досвід і набуті якості) і прагнути до їх вдосконалення. Для цього викладач на навчальних заняттях повинен створити проблемні ситуації, орієнтувати студентів на рішення практичних професійно важливих задач, організовувати спільні події професійного характеру;

- у процесі навчальної взаємодії, проходження студентами навчальної та виробничої практик забезпечувати педагогічний супровід;

- запроваджувати форми та методи контекстного навчання, в якому динамічно моделюється предметний та соціальний зміст професійної діяльності, тим самим забезпечуються умови трансформації навчальної діяльності студента в професійну діяльність фахівця. Контекстне навчання, на думку С. Скворцової, є реалізацією динамічної моделі руху діяльності студентів: від власне навчальної діяльності (наприклад, у формі лекцій) через квазіпрофесійну (ігрові форми, спецкурси) і навчально-професійну (науково-дослідницька робота студентів: курсові та дипломні роботи, педагогічна практика й тощо) до власне професійної діяльності [389, с. 67].

Погоджуємося з Е. Зеєром, А. Павловою, Е. Симанюком про те, що на кожному етапі (навчання) виправдана одна із розглянутих парадигм освіти: на першому етапі – когнітивно-орієнтована, на другому – діяльнісно-орієнтована і на запланованому етапі особистісно-орієнтована [143, с. 70]. На їхню думку, професійний розвиток особистості відбувається протягом трьох етапів: початкового, основного і заключного.

Отже, практико-орієнтований характер начального середовища посилюється від початку навчання у ВНЗ до випускних курсів. Професійний розвиток особистості і формування його діяльності на заключному етапі будуються на базі вже сформованих на попередніх етапах навчання навчально-професійних умінь і особистісних якостей. Специфіка цього етапу полягає в тому, що навчальні задачі переважно носять характер професійної діяльності, форми підготовки наближені до видів майбутньої діяльності. Новоутворення, які досягаються на цьому етапі, професіоналізуються.

На сучасному етапі розвитку вищої освіти постає проблема самостійної роботи студентів, оскільки процес навчання у вищих навчальних закладах значно відрізняється від навчання у школі, що пов'язано з меншим контролем із боку викладачів і більшим обсягом часу, який виділяється на самостійну роботу. Студенти повинні бути більш активними у навчанні, мати сильнішу мотивацію до нього та ступінь організованості, свідомо аналізувати свої навчальні потреби та дотримуватися навчального режиму. Самостійна робота як аудиторна, так і позааудиторна може стати суттєвим доповненням до лекцій, що допоможе студентам удосконалювати свої знання та вміння, ставлячи їх у ситуації, для розв'язання яких необхідні навички критичного мислення.

До того ж саме цей вид роботи дає змогу сформувати в студентів такі риси характеру, як організованість, самостійність, упевненість, старанність, цілеспрямованість, кмітливість, зібраність, активність, ініціативність, допитливість, які є базовими в особистісно-діяльнісному компоненті готовності майбутніх учителів до професійної діяльності. Варто зазначити, що самостійна робота є основою самоосвіти, дає поштовх до подальшого підвищення кваліфікації, але на практиці організація самостійної роботи студентів вищих педагогічних навчальних закладів має ряд недоліків, що узагальнено в науковій літературі:

- самостійна робота не є одним із основних видів діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів і, незважаючи на те, що навчальна

діяльність із фахових дисциплін передбачає великий обсяг самостійної роботи з різними джерелами, аудиторна система навчання не мотивує цей процес;

- під час вибору видів самостійних робіт із фахових дисциплін майже не враховуються індивідуально-психологічні особливості студентів (пам'ять, мислення, увага, сприйняття тощо), що може призвести до неконтрольованого, а отже, й до малоефективного навчання;

- під час засвоєння навчального матеріалу не враховується провідна роль сприйняття, незважаючи на те, що оволодіння навчальним матеріалом за допомогою активних методів навчання значною мірою компенсує механічне запам'ятовування;

- під час організації самостійної діяльності недостатньо використовуються різні види та рівні пізнання [164, с.45].

Отже, в сучасних умовах навчання існує протиріччя: з одного боку, зростає значення самостійної роботи під час підготовки фахівців, а з іншого боку, недостатньо обґрунтовані проблеми психолого-педагогічного забезпечення самостійної роботи студентів.

У процесі дослідження виявлено основні шляхи формування навичок самостійної роботи студентів ВНЗ: проведення бесід зі студентами про попередній досвід навчання; з'ясування очікувань студентів від навчання; аналіз і оцінка викладачем очікувань студентів; роз'яснення студентам головної мети самостійної роботи; зосередження на деталізації окремих завдань; використання мультимедіа-ресурсів і ресурсів мережі Інтернет для самостійної роботи; розвиток мотивації студентів; упровадження чіткої системи перевірки та оцінювання самостійної роботи студентів; створення умов, у яких студенти зможуть контролювати окремі аспекти власного навчання; здійснення стратегічного планування поетапного виконання завдань [510].

Організація самостійної роботи передбачає визначення власної навчальної мети, усвідомлення особистісної освітньої траєкторії та створення

особистого освітнього продукту, який відображає гносеологічно-творчий компонент готовності майбутнього вчителя до професійної діяльності.

Отже, *навчальним середовищем* є складне багатоаспектне утворення, що охоплює сукупність можливостей і умов, цілеспрямовано створених у навчальному закладі в процесі навчання з метою формування основних компонентів готовності до професійної діяльності.

Проведений вище аналіз дозволив нам виявити основні характеристики навчального середовища, яке відповідає сучасним тенденціям розвитку професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи:

- 1) необхідність реалізації моделі педагогічного супроводу, за якої викладач і студент стають рівноправними суб'єктами, співтворцями навчального процесу, а відносини між ними набувають суб'єкт-суб'єктного характеру;
- 2) відкритість до інновацій та насиченість навчальними ресурсами;
- 3) практико-орієнтовність та акмеологічність навчального середовища;
- 4) спрямованість на підвищення ефективності самостійної роботи студентів.

Необхідною умовою навчання студента будь-якого навчального закладу є засвоєння ним змісту виховної діяльності, що сприяє ліквідації внутрішнього дискомфорту. «Спроби поставити навчальні заклади поза виховним процесом все більше суперечать педагогічній теорії та освітній практиці. Адже час навчання у вищому навчальному закладі – це період, коли особливо інтенсивно відбувається розвиток, виховання і становлення особистості студента, здійснюється його професійна підготовка» [363, с. 489].

Вищий навчальний заклад є не тільки часткою виховного простору суспільства, а особливим виховним середовищем, що трансформує знання й культурні цінності. Виховне середовище – складне багатокомпонентне явище, під впливом якого формуються установки, цінності та стереотипи особистості, його професійні якості як майбутнього вчителя початкової школи. Сутність, характеристики, елементи виховного середовища розглядаються у працях Є. Бачинської, Е. Бондаревської, Н. Боритко,

О. Веряєва, М.Громкової, С. Гершунського, І. Колесникової, Ю. Мануйлова, А. Мудрика, Л. Новикової, Д. Пащенко, К. Приходченко, Н. Селиванової, О. Хмельницької, В. Явіна та ін.

У вітчизняній педагогіці розмежовуються поняття «простір виховання», «виховний простір», «виховне середовище».

На думку Л. Новикової, поняття «виховне середовище» об'єднує дві ідеї: ідею простору й ідею виховання. Виникає це поняття в науковому лексиконі педагогічної науки в 60–70 рр. ХХ ст. Виховне середовище розглядається як результат конструктивної діяльності для підвищення ефективності виховання, його формування здійснюється через створення гуманістичної виховної системи [288].

«Виховне середовище» як поняття не є однозначним. Сьогодні існує кілька варіантів визначення поняття «виховне середовище». Виховне середовище – частина освітнього середовища, освоєна вихователями та вихованцями; поле виховної діяльності, яке цілеспрямовано розвивається й перетворюється [399]. Ю. Мануйлов розглядає виховне середовище як «частину середовища, у якій панує певний педагогічно сформований спосіб життя» [236, с. 34].

Виховне середовище ВНЗ, як зауважує О. Хмельницька, – динамічна, багаторівнева, соціально-педагогічна система, що об'єднує підсистему особистісно-професійного розвитку; підсистему інституційну, що зберігає спадкоємність традицій, культурних, національних, регіональних особливостей, які надають випереджаючий характер освітньо-виховному простору [429, с. 193].

Психологи вважають, що процес виховання якостей особистості визначає поступове становлення її індивідуального досвіду, який виконує детермінувальну функцію у взаємовідносинах студентів із дійсністю. Взаємодія студента з культурою і суспільством стає внутрішньо спрямованою та внутрішньо мотивованою і регульованою. Як стверджує Т. Бірюкова, зовнішня регуляція інтеріоризується та формується як система

саморегуляції та самореалізації – прагнення до якомога повнішого емоційно-вольового забезпечення прояву своїх можливостей, нахилів, здібностей, якостей як акумульованого виразника соціальних потреб студентів [43, с. 67].

Дослідниця К. Приходченко зазначає, що, моделюючи виховне середовище, необхідно навчити особистість учитися все життя, креативно мислити, активно самостійно творити, поступово переходити до самоосвіти, за якої відбувається самовдосконалення та самовираження, формування особистості з гнучким розумом, розвинутими потребами до подальшого пізнання та самостійних дій, певними навичками та творчими здібностями [345, с. 69].

У контексті вищої школи основна мета такого середовища – максимально розвинути у студента закладений потенціал до саморозвитку. Чим більше студент використовує можливості освітнього та виховного середовища, тим активніше відбувається його професійне становлення.

Отже, вважатимемо, що *виховне середовище* як компонент освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи – це складне багатоаспектне утворення з педагогічно-виховних чинників і умов, у яких відбувається особистісний та професійний розвиток майбутнього вчителя, забезпечуються активні виховні процеси.

Основними напрямками виховної роботи у вищому навчальному закладі є [233, с. 123]: формування наукового світогляду; громадянське та патріотичне виховання; правове виховання; моральне виховання; художньо-естетичне, трудове, фізичне виховання; екологічне виховання; професійне виховання, які реалізуються в навчальних закладах у процесі навчання та позааудиторної діяльності студента, «виховання переконаності, професійної спрямованості, розвитку необхідних соціалізувальних ознак і якостей; удосконалення особистісних ціннісних якостей, набуття досвіду; виховання обов'язку і відповідальності за визначення майбутньої соціальної ролі; зростання особистісних критеріїв у сфері освітньо-виховної діяльності; самовиховання студентства у формуванні рис, якостей, досвіду, необхідних

для майбутнього соціального буття; формування готовності до подальшої практичної соціальної діяльності.

Л. Новікова вважає, що використовувати середовище для виховних впливів – означає перетворювати його на провідника управлінських команд і регулятора відносин. Це вимагає врахування як негативних і позитивних впливів середовища, так і його можливостей, які є основою проектування і розвитку того чи того суб'єкта. Таке врахування, на думку дослідниці, включає вивчення того, як і в чому середовище сприяє розвитку суб'єкта розвитку; що і як опосередковано в особистості, котра розвивається, колективі, виховній системі. З іншого боку, врахування впливів середовища дає можливість пояснити поведінку освітньої системи; передбачити її подальший розвиток; передбачити зміни, які відбудуться в ній у результаті взаємодії із середовищем; спроектувати систему заходів попереджувального, випереджального чи перетворювального характеру [288, с. 132–133].

Отже, виховне середовище для суб'єкта освітнього процесу є джерелом особистісного досвіду та проектує напрямки особистісно-професійного становлення. Підставою для цього твердження служить зіставлення особистісного досвіду суб'єкта як результату впливу виховного процесу та потенціалу виховного середовища.

Виховне середовище, що відповідає тенденціям розвитку професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи характеризується пластичністю і відкритістю; створює умови для гармонізації впливу на особистість, що досягається шляхом використання середовищного підходу, концепцій і технологій особистісно орієнтованого виховання; підтримує певний баланс між сталістю виховного середовища і його динамічністю (здатністю перетворюватися відповідно до суспільного запиту та особистісних потреб суб'єктів середовища); характеризується креативністю та комфортністю.

Сучасний етап переходу до інноваційної вищої освіти передбачає більш активну інтеграцію навчально-виховного процесу і наукового пошуку.

Обов'язковим стає не тільки використання в навчальному процесі нових наукових знань, а й творчого наукового пошуку.

Сьогодні в Україні розпочато реформаційні процеси, які відроджують попит на науку як основу конкурентоздатності національної економіки. Особлива місія в цьому належить вищим навчальним закладам, адже саме вони можуть поєднати освіту, дослідження та інновації, розширивши дослідницький сектор. Законом України «Про вищу освіту» (редакція 2014 року) [135], Проектом Закону України про внесення змін до Закону України «Про наукову та науково-технічну діяльність» [349] передбачено суттєве удосконалення наукової роботи в навчальних закладах; розвиток науки і техніки названо «визначальним фактором прогресу суспільства, підвищення добробуту його членів, їх духовного та інтелектуального зростання» [349]. Все це доводить необхідність оновлення системи наукової роботи вищих навчальних закладів.

Наукове середовище є невіддільною складовою освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи. Проблему наукового забезпечення навчального процесу в різних закладах освіти досліджували Л. Бережнова, Я. Болюбаш, С. Вітвіцька, М. Степко та ін.

Необхідно відзначити, що якісна й ефективна наукова робота – важлива складова вищої освіти, що має цілісну систему дій і заходів, спрямованих на підготовку майбутніх учителів початкової школи, розвиток їх творчого потенціалу, досягнення позитивних результатів навчально-виховного процесу, що відтворюється у сформованості готовності до професійної діяльності.

Система організації наукового середовища відіграє важливу роль у розвитку вищої школи. Однак як у змістовому, так і в організаційному плані наукова робота вищої школи на певному етапі перестала відповідати сучасним вимогам розвитку національної школи, не може забезпечувати повною мірою подолання суперечностей між рівнем знань, уміннями педагогів і вимогами суспільства.

Відповідаючи основному життєвому завданню, система наукової роботи потребує кардинальних змін до змісту та організаційних форм свого функціонування. Подамо основні характеристики наукового середовища, що відповідає вимогам підготовки майбутнього вчителя початкової школи.

На нашу думку, основою формування наукового середовища у ВНЗ є наукове співробітництво суб'єктів освітнього середовища. Пошуково-дослідна робота на молодших курсах спрямовується на організацію навчально-пізнавальної діяльності, що сприяє надбанню студентами нового досвіду. При цьому студенти залучаються до процесу самостійного збору та опрацювання інформації, набуття знань із проблемами і пошуку шляхів її розв'язання. Отже, пошуково-дослідна діяльність є першою сходинкою до науково-дослідної роботи студентів старших курсів, яка є однією з форм самовираження особистості студента, розвиває його творче мислення ініціативність, самостійність. Науковий супровід на цьому етапі стає ефективним шляхом реалізації завдань наукового співробітництва.

Л. Бережнова, В. Богословський пропонують використовувати науковий супровід як особливий вид професійної та наукової діяльності викладача ВНЗ, що полягає у наданні допомоги студентові розкрити його особистий науковий потенціал [35, с. 33].

Прикладом реалізації наукового супроводу є робота наукових гуртків. Доцільно, щоб безпосередніми керівниками таких гуртків були молоді вчені, аспіранти, магістранти чи студенти старших курсів. Роботою таких гуртків повинні опікуватись провідні вчені вищої школи. По-перше, так вибудовується система поступового залучення майбутніх фахівців до науково-дослідної роботи вже з перших років навчання у ВНЗ, по-друге, готується резерв для магістратури й аспірантури. Спілкування магістрантів, аспірантів зі студентами сприяє поглибленню наукових знань, умінь і навичок.

Передумовою створення наукового співробітництва суб'єктів освітнього середовища є мотиви наукової діяльності, пов'язані з розумінням

її значущості, намаганням внести свій вклад у вирішенні важливих наукових та прикладних проблем, сприяють зростанню інтересу до майбутньої професійної діяльності. Саме вони спрямовують майбутніх учителів на самовдосконалення, налаштовують на постійний пошук, самореалізацію та самовдосконалення.

Важливо, щоб наукове співробітництво було системним. Навчання дослідницькій діяльності здійснюється цілеспрямовано – в процесі навчально-дослідної і науково-дослідної роботи. Остання передбачає не «учнівський» рівень досліджень, а наукову значущість отриманих результатів. Створення наукового середовища передбачає використання різноманітних форм та методів організації наукового співробітництва.

В організаційному плані науково-дослідна робота студентів являє собою синтез навчальної та позанавчальної дослідницької діяльності. Перша реалізується на всіх етапах підготовки студентів і включає в себе проведення різних мікродосліджень, виконання завдань проблемно-дослідницького характеру, самостійну розробку і конструювання методик, діагностик, вправ, виконання курсових, випускних кваліфікаційних робіт і т. д. Позанавчальна науково-дослідна робота студентів передбачена позанавчальними планами і включає в себе форми науково-організованої роботи у ВНЗ (студентське наукове товариство, участь студентів у вузівських конференціях, наукова робота в наукових, творчих дослідницьких групах, що виконують різні дослідження з проблем, пов'язаних із діяльністю наукових шкіл тощо) та форми науково-організованої роботи поза ВНЗ (зустрічі студентів із провідними фахівцями з інших ВНЗ України і зарубіжних країн, знайомство з діяльністю вітчизняних і зарубіжних освітніх і наукових установ, участь за межами ВНЗ у конференціях різного рівня, участь у дослідницьких проектах у різних організаціях населеного пункту, участь у міжнародних дослідницьких програмах тощо).

Окремі види науково-дослідної роботи студентів (дослідницькі проекти, розробка певної проблемної теми) передбачають створення робочої групи, команди. Цей вид діяльності надзвичайно важливий для майбутніх учителів, оскільки вміння працювати в команді є вимогою сучасного світу і задовольняє одну з базових потреб людини – самореалізацію через приналежність до певної групи. У процесі командної роботи студенти набувають навички відстоювання своїх поглядів, врегулювання можливих конфліктів, відповідальної участі у спільній справі, мається на увазі, що кожен несе відповідальність за свою частину роботи, без якої неможливе виконання всього проекту [70, с. 84].

Наукові спільноти викладачів і студентів є великою цінністю для організації наукового співробітництва. Наявність у ВНЗ «наукових шкіл» розширює можливості наукового середовища, дає студентам під час занять, конференцій та інших заходів отримувати передові знання з різних галузей. Включеність студентів у роботу певної «наукової школи» створює умови для розкриття їхніх можливостей, допомагає їм перейнятися моральними нормами наукового співтовариства, в якому здійснюється організаційна, інформаційна та особистісна підтримка його учасників. Науковий керівник на власному прикладі демонструє наукову етику, прагнення до постійного саморозвитку, є прикладом і стимулом для студента до самовдосконалення.

Важливе значення має система роботи над єдиною науковою темою, яка розпочинається впродовж навчання студента у ВНЗ та вимагає індивідуальних (наставництво, консультування, стажування, самоосвіта), групових (творчі та профільні групи, об'єднання студентів за інтересами, практикуми) та масових форм (цільові семінари, практикуми, педагогічні читання, науково-практичні конференції, оперативні наради, фестивалі, конкурси тощо), які перебувають в органічній єдності, взаємодіють, доповнюють одна одну [128, с. 15–30].

До традиційних та нетрадиційних форм і методів наукової роботи у ВНЗ відносять засідання, ділові педагогічні ігри, лекції, лекції-консультації,

доповіді, практичні заняття, мозкові штурми, тренінги, диспути, огляди, що допомагають студентам задовольняти їх потреби, запити та інтереси, а впровадження активних форм роботи, таких як: семінар-практикум, майстер-клас, педагогічні читання, практичні заняття студентів з програмно-педагогічними науковими засобами, електронними тестами, Інтернет-ресурсами, конкурс творчих звітів про роботу за єдиною науковою проблемою – сприяє творчому науковому пошуку майбутнього вчителя.

Креативність є ще однією характеристикою наукового середовища ВНЗ, адже науково-дослідна діяльність вимагає обов'язкового залучення студентів до наукової творчості, критеріями якої можуть стати ініціативність та активність у колективній роботі; натхненність у індивідуальній роботі з науковим керівником; віра у власний та колективний творчо-науковий потенціал; самоідентифікація з науковим середовищем ВНЗ.

Оновлення системи наукового співробітництва суб'єктів середовища професійної підготовки нерозривно пов'язане з розвитком нового педагогічного мислення, використанням інноваційних технологій, що базуються на комп'ютерній підтримці наукової діяльності та інтенсифікації наукового пошуку.

Отже, *науковим середовищем* як складником освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи є комплекс умов у ВНЗ, які сприяють вирішенню завдань залучення студентів до науково-пошукової, дослідницької та експериментальної роботи на засадах наукового співробітництва і забезпечують на початкових етапах дієвість системи підтримки їх наукових досягнень, реалізують широкий спектр форм науково-дослідної роботи, орієнтованих на перспективні науково-педагогічні напрями та становлення ефективної молодіжної науки.

Відповідно до сучасних тенденцій глобалізації вищі навчальні заклади проектують навчально-виховне середовище за принципом відкритих соціальних систем. Мова йде не тільки про відкриті навчальні плани і систему узгодженості навчання в різних ВНЗ. Важливо, щоб вищий

навчальний заклад виконував функцію включення студента в навчальне, виховне та наукове середовище на засадах системності та цілеспрямованості.

Узагальнено структуру навчально-виховного середовища та характеристику його основних складників відповідно до сучасних тенденцій розвитку професійної педагогічної освіти (табл. 2.1).

Таблиця 2.1

Характеристика складників навчально-виховного середовища

Навчальний компонент	Виховний компонент	Науковий компонент
<ul style="list-style-type: none"> – за моделлю педагогічного супроводу; – відкритість до інновацій, інтерактивних методів навчання; – насиченість навчальними ресурсами; – практико-орієнтований характер; – акмеологічність; – спрямованість на підвищення ефективності самостійної роботи. 	<ul style="list-style-type: none"> – виховна суб'єкт-суб'єктна взаємодія; – пластичність і відкритість; – створення умов для гармонізації впливу на особистість, що досягається через освоєння і використання середовищного підходу; – підтримування балансу між сталістю виховного середовища і його динамічністю; – креативність та комфортність. 	<ul style="list-style-type: none"> – наукове співробітництво суб'єктів освітнього середовища; – системність наукового співробітництва; – послідовність етапів науково-дослідної роботи (пошукова, дослідницька, експериментальна); – використання різноманітних форм та методів організації наукового співробітництва; – креативність та комфортність.

Отже, проаналізувавши основні складники навчально-виховного середовища-кластера, можемо стверджувати, що йому властиві такі характеристики: гетерогенність (об'єднання навчальної, виховної та наукової діяльності в освітньому середовищі професійної підготовки); багатомірність (це середовище включає в себе безліч умов та можливостей для формування основних компонентів готовності майбутнього вчителя до професійної діяльності в початковій школі); відкритість (здатність та бажання до модернізації та удосконалення, готовність до впровадження інновацій тощо); насиченість (зумовлена безліччю взаємодій у формі педагогічного супроводу, виховної суб'єкт-суб'єктної взаємодії, наукового співробітництва); складність (породжена наявністю великої кількості цілей, завдань, напрямів розвитку освітньої, виховної та наукової систем); сенситивність (високий

ступінь чутливості до суспільних змін і вимог до підготовки майбутнього вчителя – впровадження стандартів, модернізація навчальних планів, особистісні потреби майбутнього фахівця тощо); нестійкість (наявність процесів самоорганізації та саморегулювання на основі суб'єкт-суб'єктної взаємодії); інтегрованість (середовище є цілісним утворенням, що має внутрішню структурованість).

2.3. Освітній потенціал соціально-культурного середовища професійної підготовки майбутніх учителів

Освіта – одна з небагатьох сфер життя, яка задовольняє культурно-освітні запити особистості й суспільства, формує загальнокультурний, науковий і професійний потенціал фахівця з урахуванням змінних потреб економіки, ринку праці та процесу інтернаціоналізації.

С. Сисоева стверджує: «Освіта завжди була особливою функцією суспільства й держави, спрямованою на формування й розвиток соціально-значущих якостей кожної людини. Як соціальне й культурне явище освіта є атрибутом людства, невід'ємним його супутником у поступальному русі еволюційного розвитку» [386, с. 131].

Як відомо, основна місія освіти – забезпечити наслідування та розширене відтворення світової та національної культури: духовної, інтелектуальної, соціальної, професійної. Розширене відтворення означає, що в навчальному середовищі кожен, хто навчається, не лише «споживає» культуру, а й збагачує її тим, що розвивається як творча особистість [67, с. 28].

Досягнення цього, на думку А. Вербицького, найскладніша проблема, пошуки шляхів вирішення якої ведуться у всьому світі на тлі процесів інтернаціоналізації, зближення національних освітніх систем та спроб

формування єдиного освітнього простору, як це відбувається, наприклад, у Європі в рамках Болонського процесу [67, с. 29].

Аналізуючи значення культурології освіти для гуманізації життєдіяльності суспільства, треба підкреслити, що освіта та культура в їх синергизмі залишаються провідними чинниками суспільної гуманістичної практики та значно впливають на розвиток усіх сфер суспільства; забезпечують розвиток суспільного та індивідуального інтелекту, духовності народу, підвищують культурний та освітній рівень суспільства, безпосередньо впливають на освіченість людини [386, с. 133].

Саме культура забезпечує багатогранність спілкування та взаємодії людей, дає можливість обмінюватись не тільки продуктами діяльності, а й інформацією про них, знанням, досвідом. Завдяки цьому людина пізнає світ, отримує інформацію як основу будь-якої інтелектуальної діяльності.

Останнім часом набула поширення інтерпретація культури освіти як характеристики якісного стану педагогічної діяльності чи її окремих напрямків та явищ. Зокрема, Є. Бондаревська розглядає культуру освіти «як частину загальнолюдської культури, в якій найбільшою мірою втілені духовні і матеріальні цінності, способи творчої педагогічної діяльності людей, необхідні людству для обслуговування історичного процесу зміни поколінь і соціалізації (дорослішання, становлення) особистості» [51, с. 12].

Простором створення та взаємозбагачення освіти і культур є новий феномен – культурно-освітнє середовище. На думку Е. Власенко, воно є площиною реалізації найактуальніших проектів сучасності [74, с. 72].

Інституціоналізація в соціально-культурній сфері, тобто установ яких-небудь нових суспільних інститутів, правове й організаційне закріплення тих або тих суспільних відносин позначалося на різноманітті форм його визначення.

Дослідженням питання створення соціально-культурного середовища та функціонування його компонентів (соціального, культурного, творчого,

виховного тощо) займалися Г. Абдракіпова [1], Г. Андреєва [13], І. Бех [38], В. Бех [37], А. Бондаревська [52], Л. Буєва [58], Е. Власенко [74], Н. Гонтаровська [87], Т. Дрідзе [113], С. Ковалевський [171], О. Кондратьєва [188], В. Кремень [200], О. Кузьменко [305], В. Лаппо [215], О. Леонтєєва [222], Т. Менг [258], О. Мертенс [263], А. Мудрик [264], О. Петренко [324], Л. Побережна [332], С. Прийма [343], С. Сисоєва [386], В. Сухомлинський [413], Т. Філатова [426], І. Шапошнікова [444] та ін. Взаємозв'язок освіти і культури вивчали Н. Бордовська [54], Б. Гершунський [83], М. Каган [154], Н. Крилова [202], А. Реан [360] та ін.

Поняття «культурне середовище» як категорія було введено до наукового обігу російським соціологом, представником євразійського руху П. Савицьким і використовується відносно недавно. Доречно згадати слова Д. Ліхачова: «Якщо природа потрібна людині для її біологічного життя, то культурне середовище настільки ж необхідне людині для її духовного життя, ... її духовної самодисципліни і соціальності [34, с. 59]. На сучасному етапі це поняття активно досліджується [54; 74; 171; 263; 324].

Зміст поняття «культурно-освітнє середовище» розкрито в роботі А. Бондаревської. Дослідниця називає культурно-освітнє середовище зумовленим часом, спосіб існування, взаємодії, взаємної детермінації освіти і культури, буття освіти у світі культури, а культури – у сфері освіти [51, с. 11].

Категорія «культурно-освітнє середовище» є базовою у дослідженні О. Мертенс. Зокрема, дослідниця визначила цю категорію як складне інтегроване поняття, що являє собою сукупність освітньо-навчальних і культурно-виховних умов, які відображають політичний і соціально-економічний розвиток, вітчизняні національно-культурні та історичні традиції, стан духовно-моральної сфери суспільства, а також все, що оточує, розвиває і формує особистість [263, с. 5–7].

Науковець називає педагогічні можливості культурно-освітнього середовища (властивості, умови, обставини), врахування яких у освітньому

процесі здатне вплинути на духовно-моральне становлення особистості учня. При цьому О. Мертенс підкреслює, що для духовно-морального виховання необхідно використовувати педагогічні можливості культурно-освітнього середовища, сформованого предметними умовами (екологія, архітектура, інфраструктура тощо), соціокультурними чинниками (локальний соціум, економіка, культура та ін.), інститутами соціалізації (школа, сім'я, церква) тощо.

Загальну характеристику культурно-освітнього середовища О. Петренко подає як хронотопність (формально-змістова категорія, що визначає образи людини в культурі та освіті). Вона вважає, що освіта можлива за умови створення особливого культурно-творчого освітнього середовища як хронотопного утворення, складниками якого є педагогічні освітні системи, спрямовані на відкриття та самореалізацію особистості [324, с. 8–10].

Поняття «культурно-освітнє середовище» у роботі О. Кондратьєвої тлумачиться в тісному зв'язку із середовищем особистісного розвитку учня. На думку автора, культурно-освітнє середовище навчального закладу є відкритою системою, де особливим чином організоване соціокультурне й педагогічне середовище, яке стимулює розвиток і саморозвиток кожної особистості. Культурно-освітнє середовище є системою умов для особистісного і творчого розвитку учнівської молоді та педагогів – усіх суб'єктів освітнього процесу; це середовище для розвитку і виховання особистості [188, с. 167].

Аналіз трактувань поняття «культурно-освітнє середовище» показав, що автори дещо звужують його змістове наповнення, побіжно згадуючи соціальне оточення особистості. Хоча, як зазначає М. Лукашевич, «умовами для існування і розвитку соціальної дійсності є виявлення соціальної причетності особистості, цілеспрямованого відображення й перетворення навколишнього світу в діяльності, а саме: наявність предметної ситуації; умови спілкування (групи чи колективу); чинні норми та цінності соціальної

спільноти загалом; наявні соціальні інститути суспільства; особливості соціальної організації, до якої належить індивід; соціальні статуси індивідів і виконувати згідно з цими статусами соціальні ролі» [235, с. 42].

Можливості для особистісної самореалізації з'являються в людини тільки за умови її виявлення як соціальної істоти. Соціальні якості індивіда визначають його можливості творчої самоідентифікації і комунікативної персоніфікації на основі сприйняття, усвідомлення і перетворення суспільних цінностей, норм поведінки, ідеалів, вимог і правил. Отже, суспільство є необхідним, фундаментальним чинником становлення особистості і прояву її життєтворчих потенцій. Саме соціальне середовище, будучи частиною об'єктивної для людини реальності, надає особистості необхідні умови для реалізації себе як суб'єкта творчих можливостей, як унікальної істоти, яка у спілкуванні із собі подібними набуває особистісних змістів і цінностей, які зрештою, і утворюють її внутрішній духовний світ і викликають необхідність життєтворчого саморозвитку і становлення. У процесі такого саморозвитку людина долучається до здобутків культури як споглядач і творець нових сутностей і форм.

Соціокультурне середовище вважають найбільш загальним серед усіх середовищ, оскільки воно взаємодіє з особистістю на усіх етапах її життєдіяльності, визначає соціальні та культурні умови її існування та діяльності. Варто наголосити, що соціально-культурне середовище не є об'єктом інтеграції двох середовищ – соціального і культурного, хоча термін визначає два аспекти розвитку соціальної активності майбутнього вчителя початкової школи: соціальний і культурний, які мають вплив на всі сфери його особистого та професійного життя. Як справедливо стверджує М. Каган, «значення розрізнення – зчеплення понять «соціальний» і «культурний» у проекції на саму людину допомагає усвідомити, що її сутність не тільки природна (біологічна), і не тільки соціальна..., і не двостороння біо-соціальна ..., а тристороння – біо-соціо-культурна» [154, с. 110].

Аналіз філософської, психологічної, педагогічної літератури свідчить про постійний інтерес науковців до проблеми становлення соціально-культурного середовища та його складників. Так, дослідниця Н. Крилова під соціокультурним середовищем розуміє «конкретний соціальний простір», через який людина включається в культурні зв'язки суспільства. Це сукупність різноманітних (макро- і мікро-) умов її життєдіяльності і соціальної (рольової) поведінки. Це і короткотривалі контакти, і глибинні взаємодії з людьми, і конкретне природне, предметне оточення як відкрита до взаємодії частина соціуму [203, с. 25].

Соціокультурне середовище, на думку Н. Богданової, є універсальною, всеохоплюючою сферою особистісної ідентифікації, яка, з одного боку, створює необхідне для творчої самореалізації людини зовнішнє, об'єктивне оточення, яке є водночас сприятливим для активності суб'єкта, з іншого боку, саме є результатом прояву суб'єктивної, особистісної творчості, що дає людині відчуття причетності, власної значимості і гідності у світі, сповненому різними формами відчуття [44, с. 26].

У сучасній педагогічній науці соціально-культурне середовище розглядається у двох аспектах. З одного боку, воно трактується як складне багаторівневе утворення, конкретний прояв стосунків, наявних у суспільстві, де живе та розвивається особистість. У вужчому значенні – це сукупність соціальних та культурних умов життєдіяльності особистості, що визначають її ставлення до навколишньої соціальної дійсності та впливають на формування її свідомості та поведінки [385, с. 93].

Соціально-культурне середовище є визначальним чинником формування культури життєтворчості особистості, а адаптація до нього є однією з головних життєвих функцій людини, де адаптації – не пасивне пристосування, а активне творчо-діяльнісне сприйняття фундаментальних соціальних пріоритетів і норм, форм культурної творчості і самовияву. Адаптованість людини до соціально-культурного середовища означає

її особистісну зрілість, здатність самоутверджуватися в системі цього середовища та творчо його перетворювати.

Під життєтворчою адаптованістю розуміють найвищий рівень адаптованості особистості, що супроводжується продуктивною творчою діяльністю, яка сприймається і позитивно оцінюється соціумом [465, с. 286].

Культура життєтворчості особистості знаходиться в безпосередньому зв'язку з рівнем та ступенем адаптованості людини до соціально-культурного середовища, в якому вона проживає, адже саме показники адаптованості людини до соціальних і культурних вимог і можливостей є підґрунтям для реалізації в цьому середовищі самої особистості. До показників адаптованості особистості до соціально-культурного середовища необхідно віднести і рівень потенційних можливостей людини впливати на це середовище, – її здатність творчо ставитися до світу на основі своїх аксіологічно-світоглядних переконань, знань, ідеалів і поглядів.

Необхідною умовою створення соціально-культурного середовища закладів освіти є наповнення його достатнім духовно-моральним, гуманістичним, креативним змістом, що допоможе особистості зберегти людяність і милосердя в різних життєвих ситуаціях. Згідно Т. Менг, Н. Лабунської, соціокультурне середовище включає в себе такі окремі середовища: художнє, історичне, соціально-психологічне, професійне і життєве [260, с. 19].

У суспільстві знань, становлення якого відбувається під впливом інформаційно-комп'ютерної революції та процесів глобалізації, має місце формування й нового типу культурної взаємодії, що передбачає відмову від спрощених раціональних схем вирішення освітніх проблем. Соціально-культурне середовище університету перетворюється на місце міжкультурної взаємодії, сприяє переосмисленню взаємовідносин цінностей локальних (національно-культурних) і глобальних (загальнолюдських), зокрема й у процесах життєтворчості; залучення та продуктивне використання нових способів і механізмів (насамперед культурно-освітніх) трансляції

та засвоєння культурних цінностей у єдності їх багатоманіття, розкриття та використання їх людинотворчого потенціалу.

Найбільш перспективною соціально-демографічною групою в соціально-культурному середовищі є молодь, оскільки саме в цей період особистість освоює основні соціальні ролі. Однією з ролей, коли відбувається професійне і особистісне становлення, є студентство. Особистісний та професійний розвиток студентської молоді зумовлено її інтеграцією в нові соціально-культурні та професійні спільноти, зміною інтелектуальної структури, формуванням навчально-професійної діяльності [1, с. 300].

Проведений аналіз наукової літератури про місце та роль студентської молоді як суб'єкта соціально-культурного середовища, дозволив зробити такі узагальнення:

Студентська молодь є джерелом значного інтелектуального потенціалу – особливих здібностей і прагнень до творчості, ініціатором інноваційних технологій, оскільки вона має протиріччя із консерватизмом і застоєм. Отже, студентство є не стільки демографічною категорією, скільки соціальною й політичною [394, с. 76].

Період юності найбільш сприятливий для всіх соціальних перетворень, і цей чинник варто враховувати у вихованні соціальної спрямованості молоді в соціально-культурному середовищі. Соціальною детермінантою, що визначає адекватну соціальну готовність до формування якостей соціальної спрямованості студентської молоді, є її морально-духовне зростання, яке забезпечує організована освітньо-виховна діяльність, що є першоосновою зростання та вдосконалення особистості.

Оскільки культурним стрижнем професійної освіти є система національних ідеалів та цінностей народу, важливу роль у процесі формування соціально-культурного середовища відіграє національний компонент у змісті професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи. Його акцентуація стає можливою через самоусвідомлення суб'єктами освітнього середовища національної ідентичності, що сприяє формуванню

в особистості загальної та професійної культури, засвоєнню загальнолюдських та національних цінностей.

Виконання національним компонентом середовища своєї функції, на думку О. Гори, можливе лише за умов підготовки молодшої людини до відтворення та трансляції культури в професійній діяльності та побуті; розвитку здібностей студентів до виявлення та інтеріоризації національних цінностей; емоційного забарвлення оцінки соціально значимих подій, символів та артефактів; цілеспрямованого використання знань, умінь, навичок та національних налаштувань у практичній діяльності [91, с. 99]. Як наголошує науковець, потенціал соціально-культурного середовища реалізується лише тоді, коли воно має гуманістичний характер, який визначається особистісним підходом до організації освітнього процесу, довірливою, відкритою, спільною діяльністю студентів і викладачів, спільною творчістю; культивуванням високогуманної, особистісно-значимої атмосфери взаємостосунків усіх суб'єктів середовища [91, с. 100]. За цих умов зростає значущість викладача як транслятора та основного джерела національних цінностей.

Ще однією важливою особливістю соціально-культурного середовища як чинника формування професійної готовності особистості є те, що саме в ньому людина набуває необхідних умінь і технічних навичок для закріплення в структурі матеріальної сфери суспільного функціонування [44, с. 26]. Важливими є і знання, вміння та навички про норми поведінки в певному соціумі, адже саме вони допомагають встановити особистості та ключові риси морального ідеалу, який створює особистість на основі культурних образів та прикладів.

«Уміння передбачати результати особистих та чужих вчинків, орієнтуватися в складних життєвих колізіях нерозривно пов'язано з умінням правильно їх оцінювати. Образ гуманної людини є універсальним орієнтиром моральної поведінки та вчинків, є еталонне бачення необхідного та дійсного. Вчинок набуває цінності лише у його співвідношенні з образом гуманної

людини – ідеальними моделями, що узагальнюють поняття про добро, моральність, духовність» [423, с. 240]. Саме образ гуманної людини стає енергетично-вольовою основою для вибору особистістю поведінкових і життєтворчих стратегій, які, зрештою, і перетворюють індивід в активного, творчого елемента певного соціально-культурного середовища, тобто на особистість.

Визначальним чинником впливу соціально-культурного середовища на формування професійної готовності майбутнього вчителя є те, що саме в середовищі культури людина набуває здатності робити вільний вибір, визначати екзистенціальні стратегії та життєво-ціннісні пріоритети, які в майбутньому будуть реалізовані у професійній діяльності. «Саме свобода надає діяльності особи моральний вимір, створює умови для вибору мети, шляхів і засобів досягнення її. Отже, свобода є найважливішим елементом соціального механізму творчої діяльності та самореалізації особистості» [212, с. 141]. В цьому значенні соціально-культурне середовище набуває змістової цінності, адже саме воно надає людині різнобарвну і багатозначну картину світу, в якій сама людина повинна знаходити сутнісні зв'язки і творчо встановлювати загальну гармонію, яка й визначить її ціннісно-світоглядну структуру і життєтворчу спрямованість.

На процеси формування соціальної позиції студентів впливає спрямованість соціально-культурного середовища, зокрема такі його характеристики, як відкритість та динамічність, тобто «наявність активної взаємодії з різними громадськими об'єднаннями, соціальними організаціями, що забезпечує додаткові можливості для навчання, наявність умов для вільної комунікації в групі, на факультеті між викладачами та студентами» [253, с. 131].

Сучасний етап розвитку суспільства відображає соціально-культурну ситуацію, що характеризується безліччю інноваційних змін у сфері освіти. У цих умовах особливо актуальною стає проблема виникнення і розвитку полікультурної характеристики освітнього середовища

в багатонаціональному суспільстві. Актуальність досліджень полікультурної освіти в сучасних умовах визначається тим, що задача підготовки молоді до життя в багатокультурному суспільстві названа пріоритетною у документах найбільш впливовіших міжнародних організацій (ООН, ЮНЕСКО, Ради Європи тощо).

В умовах полікультурного середовища людина перебуває на межі культур і перед нею виникають дві найважливіші особистісно значимі проблеми: збереження своєї культурної ідентичності й адаптація в полікультурному середовищі.

У дослідженнях О. Гукаленко полікультурне освітнє середовище визначено як територіально позначений простір, що відбиває специфічні характеристики етнічного різноманіття і служить універсальним освітнім середовищем соціалізації дітей різних національностей, що включає в себе як формальні (дошкільні установи, школи, училища, ВНЗ), так і неформальні (родина, друзі, сусіди та ін.) структури [95, с. 17].

Вищою цінністю полікультурного освітнього середовища є людина, особистість, а головний зміст і ціль освіти повинні бути пов'язані з її розвитком, соціально-педагогічною підтримкою, захистом індивідуальності, ненасильницьким культуровідповідним вихованням, створенням умов для творчої самореалізації.

Методологічним інструментом побудови соціально-полікультурного середовища, що характеризується полікультурністю, є концепції діалогу культур і культурного плюралізму. Саме з позицій полікультурності визначаються принципи духовно-морального розвитку й виховання громадянина України, мета модернізації української освіти, структура державних освітніх стандартів [106, с. 99].

Формування соціально-культурного середовища потребує постійної діагностики і корекції навчально-виховного процесу задля оптимізації комплексу дій національного, соціального та культурного налаштування [91, с. 100].

Соціально-культурним середовищем називаємо сукупність соціальних, культурних, освітніх спеціально організованих умов, що забезпечують гармонійну взаємодію та взаємозбагачення його суб'єктів з метою цілісного становлення їх моральної свідомості, духовності, соціальної спрямованості та полікультурності. Соціально-культурне середовища являє собою сукупність духовних чинників освітнього процесу й відносин суб'єктів освіти в процесі взаємодії.

Отже, складниками соціально-культурного середовища є: гуманістичний, культурно-освітній, духовно-моральний, національний та полікультурний компоненти (рис. 2.3).

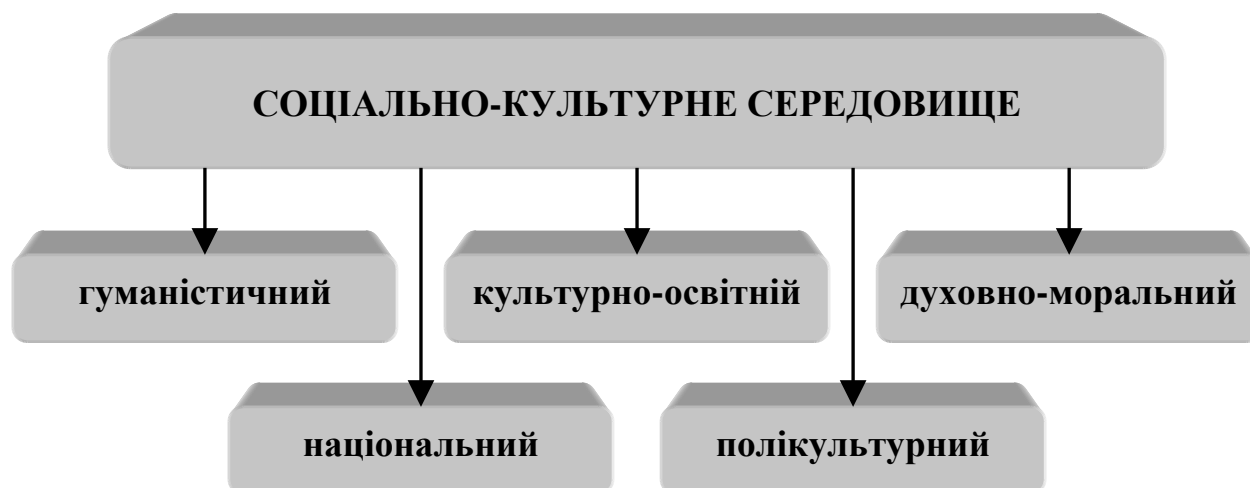


Рис. 2.3. Складники соціально-культурного середовища

Критеріями ефективності розвитку соціально-культурного середовища в системі професійної підготовки В.Радул визначив широту, соціальну активність, мобільність освітнього середовища [357, с. 19].

Підтримуємо думку про те, що в основі створення соціально-культурного середовища лежать ціннісно-сміслові домінанти сприйняття світу й людини.

Визначено основні напрями проектування соціально-культурного середовища ВНЗ в таких аспектах: світоглядному — як освоєння гуманістичних ідеалів і моральних цінностей; мотиваційному — як створення позитивної установки на освоєння професійно-освітньої програми підготовки майбутнього вчителя початкової школи, розвиток власних здібностей і

загальнокультурної соціалізації; соціалізації особистості – як освоєння соціально значимої інформації і методики діяльності в різних сферах соціокультурного буття (політичної, культурно-дозвільної, сімейно-побутової та ін.); формування громадянських якостей, розвитку здібностей та творчого потенціалу особистості.

Осередками для розвитку духовного потенціалу студентів, формування полікультурних та громадянських позицій є музеї університету; університетські каплиці (храми); студентські театри, клуби та спортивні секції. Створення чи посилене доповнення музею історії університету, факультету сприятиме розвитку пошуково-дослідної діяльності студентів, формуватиме повагу до історії закладу, сприятиме становленню професійної гідності. У процесі оформлення тематичних виставок, експозицій, стендів студенти матимуть нагоду проявити свої творчі здібності та креативність.

Доцільність заснування студентських клубів, на думку В. Лаппо, ґрунтується на загальнопедагогічному визнанні ефекту колективних творчих справ. Це найкраще можна реалізувати в гуртках та під час спортивно-оздоровчих заходів. Об'єднання студентів у клуби за інтересами, естетичними смаками, бажанням діяти в одному напрямку набуває особливого значення, оскільки надає можливість творчо розвиватися, спілкуватися, навчатися діяти разом, робити важливу спільну справу [215, с. 169].

Отже, є нагальна необхідність в активному спрямуванні академічних зусиль на залучення молоді до соціально-культурної діяльності; створення ситуацій професійно-особистісного розвитку, коли індивідуальний розвиток майбутнього вчителя буде регулятором поведінки й вияву кращих якостей молоді людини в професійній діяльності; використанні активних форм навчання українських традицій; формування гуманної полікультурної позиції та громадянських якостей майбутнього вчителя як основи його мотиваційно-ціннісної складової готовності до майбутньої педагогічної діяльності.

2.4. Організація та функціонування інформаційно-комунікаційного середовища в межах сучасного освітнього простору

У зв'язку з переходом суспільства до інформаційного змінюються вимоги до освіти, особистісних і професійних характеристик майбутніх фахівців, зокрема педагогічної сфери. Тому, на думку науковців, сьогодні важливо навчити майбутнього фахівця ефективно працювати з інформацією, тобто сформувати в нього інформаційну культуру та навчити інформаційної грамотності, яка є основою освіти протягом життя [290, с. 14].

Упровадження інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ), інтеграція інформаційних ресурсів у єдиний освітній простір визнано пріоритетним завданням державної політики. Зокрема, в Національній доктрині про розвиток освіти в Україні зазначається, що головною метою в контексті створення інформаційного суспільства й освітньо-інформаційного простору є забезпечення доступу до інформації широкого спектру споживання; належне інформаційне забезпечення всіх гілок влади; розвиток та впровадження сучасних комп'ютерних технологій у систему освіти державного управління, науку та інші сфери; створення необхідних умов для забезпечення широкого доступу навчальних закладів, наукових та інших установ до мережі Інтернет; розширення й удосконалення в мережі Інтернет об'єктивної політичної, економічної, правової, екологічної, науково-технічної, культурної та іншої інформації про Україну; розвиток освітніх і навчальних програм на базі комп'ютерних інформаційних технологій [283, с. 29–30].

Варто погодитися з думкою Н. Гендіної про необхідність «полегшення стану споживача інформації в умовах сучасного «інформаційного вибуху», навчивши його раціональних прийомів пошуку, аналізу та синтезу інформації та озброївши методикою «інформаційного самообслуговування»» [427, с. 8].

Галузевий стандарт вищої освіти України [80, с. 22–23] вимагає від випускника вмінь «опановувати нову інформацію, набувати нових знань

із використанням сучасних інформаційних освітніх технологій і застосовувати нові знання і професійні вміння для підвищення ефективності особистої та суспільної діяльності».

Свідченням необхідності цілеспрямованого створення інформаційно-освітнього середовища загальноосвітніх та вищих навчальних закладів є численні роботи прихильників інформатизації освіти (В. Биков [39; 40], Ю. Жук [129] І. Захарова [141], Ю. Кадемія [145], Дж. Стіл [408] та ін.) та психолого-педагогічних проблем упровадження в навчальний процес нових інформаційних технологій (Н. Балик [28], О. Гриценчук [92], М. Жалдак [126], С. Лещук [226], О. Співаковський [407], М. Шишкіна [453] та ін.). Багато дослідників розкривають шляхи удосконалення інформаційного середовища освіти засобами інноваційних технологій, комп'ютерних програм та інтернет-ресурсів (В. Гриценко [290], Л. Денисова [104], М. Ісакова [153], К. Кречетников [201], Ю. Кулінка [207], В. Кухаренко [211], В. Осадчий [299; 300], Л. Панченко [313], Н. Побережна [332], Н. Рибка [362], І. Сінельник [388], О. Щолок [460] та ін.

Автори пропонують різні підходи до розуміння сутності та структури інформаційно-комунікаційного середовища. У більшості досліджень учених вжито термін інформаційне освітнє середовище (ІОС) як відкрита педагогічна система (підсистема), спрямована на формування творчої інтелектуально і соціально розвиненої особистості [141].

У сучасних дослідженнях широко використовують поняття «інформаційне середовище», «інформаційне освітнє середовище», «інформаційно-навчальне середовище», «інформаційно-комунікаційне середовище» та ін.

На думку В. Ясвіна, інформаційно-освітнє середовище ґрунтується на інтеграції інформації на традиційних і електронних носіях, комп'ютерно-телекомунікаційних технологіях взаємодії, віртуальних бібліотеках, розподілених базах даних, навчально-методичних комплексах і розширеному апараті дидактики [503]. А. Андрєєв в інформаційно-освітнє середовище

об'єднує педагогічну систему та її забезпечення, тобто фінансово-економічну, матеріально-технічну, нормативно-правову й маркетингову підсистеми та підсистему менеджменту [12, с. 14].

У роботі Л. Панченко інформаційно-освітнє середовище розглянуто як відкрита, нелінійна, цілісна систем інноваційної спрямованості. Основні напрями розвитку такої системи пов'язані з розвитком її складників: просторово-семантичного (організація простору й дизайн інтер'єрів комп'ютерних класів, мультимедійних аудиторій, топологія корпоративної мережі навчального закладу, символічний простір); технологічного (зміст та організація навчального процесу); інформаційно-компетентнісного (інформаційна компетентність та інформаційна культура суб'єктів середовища); комунікативного (спілкування суб'єктів); імовірнісного [313, с. 109–110].

Важливою характеристикою інформаційного освітнього середовища є його цілісність, яка забезпечується збільшенням ресурсів професійної підготовки та покращення зв'язків між диференційованими компонентам середовища.

На думку М. Кадемії, інформаційне освітнє середовище – це інтегроване середовище інформаційно-освітніх ресурсів (електронні бібліотеки, навчальні системи і програми), програмно-технічних і телекомунікаційних засобів, правил їхньої підтримки, адміністрування і використання, що забезпечують єдині технологічні засоби інформації, інформаційну підтримку й організацію навчального процесу, наукових досліджень, професійного консультування [155, с. 91].

Отже, поняття «інформаційно-освітнє середовище» не має однозначного визначення. В. Биков виділяє такі основні різновиди інформаційно-освітнього середовища навчального закладу: комп'ютерно орієнтоване навчальне середовище, комп'ютерно інтегроване навчальне середовище і персоніфіковане навчальне середовище. Персоніфіковане комп'ютерно інтегроване навчальне середовище – «відкрите комп'ютерно

інтегроване навчальне середовище педагогічних систем, у якому забезпечується налаштування ІКТ-інфраструктури (у тому числі віртуальної) на індивідуальні інформаційно-комунікаційні, інформаційно-ресурсні та операційно-процесуальні потреби учасників навчального процесу» [40, с. 9–10].

Інформаційно-навчальне середовище, на думку Д. Качалова, – це відкрита система, яка акумулює в собі цілеспрямовано створювані організаційно-педагогічні, процесуально-технологічні, інформаційні ресурси та на єдиних ціннісно-цільових підставах створює інноваційність як засіб і механізм формування компонентів педагогічної культури, формування суб'єктної позиції майбутніх учителів і змістове наповнення форм, методів і прийомів, технологій, спрямованих на формування педагогічної культури студентів ВНЗ – майбутніх учителів [163, с. 12].

Навчально-інформаційне середовище С. Лещук вважає системою інформаційно-комунікаційних і традиційних засобів, спрямованих на організацію та проведення навчального процесу, орієнтованого на особистісне навчання в умовах інформаційного суспільства [226].

За О. Щолок, інформаційно-навчальне середовище складається з таких блоків: інформаційний (система знань і вмінь студента); пізнавальний (властивості, зміст та впливові чинники пізнавальної діяльності); ціннісно-цільовий (сукупність цілей і цінностей освіти, необхідних для досягнення поставленої мети навчання); технологічний (засоби нових інформаційних технологій); комунікативний (форми взаємодії між учасниками педагогічного процесу); організаційно-методичний (сукупність можливих стратегій, форм, програм і методів організації навчально-інформаційної взаємодії) [460, с. 183].

Через пошук інноваційних технологій навчання в сучасному педагогічному процесі відбулася заміна застарілих технічних засобів навчання сучасними мультимедіа.

Поняття «мультимедіа» виникло у 80-ті роки ХХ сторіччя та позначало «декілька засобів комунікацій». У сучасних словниках «мультимедіа» позначає: 1) різні засоби комунікації, що поєднують декілька медіа [521, с.643]; 2) комп'ютерної технології, що дає змогу гнучко керувати потоками різної інформації – текстами, графічними зображеннями, музикою, відеозображеннями [516, с. 34]. Із часом термін «мультимедіа» почав використовуватися в освіті та набув дещо іншого значення. За словником П. Колліна, «мультимедіа» – це застосування в навчальному процесі різних засобів комунікації, зокрема підручників, телебачення та радіо [509, с. 756].

Гіпермедійне інформаційне середовище навчання використовує певну логіку організації навчально-пізнавального процесу. Відповідно до цього, проектування інформаційно-навчального середовища враховує індивідуальний рівень підготовленості студентів, забезпеченість наочністю, повноту викладення інформаційного матеріалу, передбачає можливість роботи в системі у властивому для кожного студента темпі [104, с. 17].

Під'єднання навчальних закладів до мережі Інтернет сприяло появі нових підходів до організації навчально-виховного процесу, з'явилося поняття «інтернет-середовище», яке являє собою порівняно новий об'єкт наукових досліджень.

Проведений аналіз різних визначень інформаційно-комунікаційного середовища спонукав до такого узагальнення: *інформаційно-комунікаційне середовище* – це системно організована сукупність інформаційного, організаційного, методичного, технічного та програмного забезпечення, що сприяє виникненню й розвитку інформаційно-навчальної взаємодії між суб'єктами середовища з метою професійно-особистісного розвитку майбутнього вчителя початкової школи.

На думку Л. Петухової, інформаційно-комунікаційне середовище має такі переваги [326, с. 134]: сприяє формуванню мотивації особистості до споживання контенту, що циркулює у ньому; надає доступ до ресурсів у будь-який зручний для людини час; володіє зручним, гнучким, дружнім,

інтелектуальним сервісом, що допомагає людині знайти необхідні інформаційні ресурси, данні або знання; функціонує відповідно до запитів людини стільки, скільки їй необхідно; забезпечує наявність значного об'єму інформації, що швидко збільшується; дозволяє організувати практично безкоштовні, зручні в часі контакти між будь-якою кількістю людей, забезпечити зручний і гнучкий обмін інформацією (причому в будь-якому вигляді) між ними; стандартизує й інтегрує усі попередні традиційні засоби отримання, збереження, обробки і представлення необхідної людству інформації, даних та знань; бере на себе все більше рутинних операцій, пов'язаних із операційною діяльністю людини; одержує все більше контролю над даними та операційною діяльністю людства.

У змістовому плані ресурси інформаційно-комунікаційного середовища мають: забезпечити доступність отримання та обміну знаннями та інформацією; реалізувати комплексну підтримку процесу професійної підготовки, наукових досліджень, інноваційної діяльності, захисту інформації; створити розподілену базу даних, що включає мультимедійні та дистанційні технології навчання і забезпечує відкритий доступ до освітніх ресурсів регіональних центрів інформатизації та центрів інформаційних технологій; забезпечити розвиток геоінформаційних систем в освіті.

У структурному плані розвиток ресурсів інформаційно-комунікаційного середовища включає створення розвиненої єдиної телекомунікаційної мережі освіти, науки та організацій інноваційної діяльності; розвиток сегменту національної мережі комп'ютерних комунікацій для науки і вищої школи; організацію доступу до високопродуктивних банках даних, обчислювальних потужностей, мережних технологій нового покоління [127, с. 82].

Серед основних ресурсів, необхідних для існування, функціонування і розвитку інформаційного середовища навчального закладу виділяють технологічні (апаратні та програмні), інформаційні та організаційні ресурси (О. Кравчина); технічні (фізична складова), кадрові (інтелектуальна

складова) та навчально-методичні ресурси (інформаційна складова) (Б. Сайков) та ін. Технічними ресурсами в цьому випадку є комп'ютерна і мультимедійна база, програмне забезпечення, канали й устаткування передачі інформації на відстань. До кадрових ресурсів належать викладачі, керівники освітніх установ, керівники вищого рівня, від яких багато в чому залежить ухвалення грамотних управлінських рішень і, відповідно, швидкість інформатизації освіти. Навчально-методичні ресурси – це методичні розробки уроків із застосуванням ІКТ і мультимедійної техніки.

Джерелами передачі інформації в сучасних ВНЗ є бази даних та інформаційно-довідкові системи, електронні підручники та енциклопедії, ресурси Інтернету тощо. Як інструменти навчальної діяльності можна розглядати комп'ютерні тренажери, контролюючі програми і т. д., а засоби комунікацій – локальні комп'ютерні мережі або Інтернет. Узагальнену інформацію про ресурси інформаційно-комунікаційного середовища відображено у табл. 3.1. додатку 3.

Кожна з названих категорій ресурсів, в свою чергу, має безліч видів навчальних програм. Наприклад, у категорії автоматизовані навчальні системи є більше 20 видів програмних засобів. Таке уявне різноманіття можна пояснити відсутністю єдиної термінології, класифікації програмних засобів навчального призначення, різним рівнем і сертифікацією розробників програмних продуктів.

Для інформаційно-комунікаційного середовища підготовки майбутніх учителів початкової школи важливими є автоматизовані навчальні системи, до яких відносять електронні підручники, автоматизовані навчальні курси, комп'ютерні навчальні системи, автоматизовані навчальні комплекси, електронні навчальні посібники, навчальні програми, навчальні діалогові системи, комп'ютерні тренажери, навчально-методичні комплекси тощо. Їх створення та використання в процесі професійної підготовки майбутніх

учителів початкової школи допомагає модернізувати систему підготовки майбутніх фахівців.

Ефективність використання комп'ютерної техніки для формування знань студентів була б значно вищою, якби навчальний процес був би забезпечений спеціально підготовленими педагогічними програмними засобами [197, с. 193]. Дотепер немає достатньої кількості спеціально розроблених програмних засобів у функціонуванні системи ВНЗ. В основному використовуються програми, розроблені для певних галузей виробництва й адаптовані до використання в навчальному процесі, а саме – PhotoShop, CorelDRAW, QuarkXPress, 3D Studio MAX та ін. або стандартні програми Paint і текстові редактори Word, Excel тощо.

Аналізуючи різні класифікації програмних засобів, Ю. Кулінка дійшла висновку, що програмні засоби бажано класифікувати в системі педагогічного ланцюжка – «теорія – практика – контроль»: демонстраційні – використання таких програм дає можливість викладачу ілюструвати матеріал за допомогою зображень (статичних чи динамічних); навчально-тренувальні, ігрові засоби, засоби програмного моделювання, призначені для повторення, закріплення усвідомлених знань, формування вмінь, навичок їх застосування в практичній діяльності; контролюючі, призначені для використання під час поточного або підсумкового контролю знань студентів. Систематичне використання таких програм дає змогу відстежувати динаміку успішності кожного студента; комбіновані навчальні програмні засоби, які за необхідності можуть поєднувати у своїх змістових і операційно-діяльнісних компонентах усі, названі вище, призначення [399, с. 193–194].

Сьогодні електронні засоби навчання – підручники, посібники – більш затребувані, ніж друковані видання. А. Верлань і Н. Тверезовська вказують на можливість повної заміни традиційного підручника електронним [68, с. 131]. Науковці називають електронний підручник засобом навчання, що розкриває зміст навчального предмета, призначеним для формування знань певної науково-теоретичної дисципліни. Він

забезпечує неперервний поетапний режим навчання. Так, за принципами програмованого навчання, електронний підручник (навчаюча програма) повинен мати: дозовану (крокову) структуру; за змістом кожної дози має здійснюватись весь цикл засвоєння навчального матеріалу; у процесі засвоєння необхідно постійно використовувати внутрішній зворотний зв'язок [111, с. 9]. З урахуванням завдань модульної системи структурування змісту навчального матеріалу електронний підручник, посібник повинні мати структуру, яка за кожним змістовим модулем відтворювала б весь алгоритм процесу засвоєння навчального матеріалу, від представлення змісту основної інформації до контролю.

Для впровадження ІТ найважливішим є існування у ВНЗ власної локальної мережі, що забезпечуватиме доступ до всіх ресурсів навчального закладу та глобальної мережі [404, с. 109]. В сучасних умовах розвитку середовища професійної підготовки майбутнього фахівця Інтернет розглядають як глобальну платформу поширення колективних знань, проектування індивідуальної траєкторії навчання та набуття досвіду. Завдяки йому, стала можливою модернізація інформаційно-комунікаційного середовища ВНЗ через впровадження концепції дистанційної освіти (ДО).

Дистанційне навчання (в перекладі з англ. – *«на відстані»*) введено в практику не випадково. Ця нова форма навчання істотно відрізняється від раніше практикованого заочного навчання, адже вона може реалізувати відкриту систему навчання, що існує для всіх і презентована на відстані.

У «Концепція розвитку дистанційної освіти в Україні» подано таке визначення дистанційній освіті [189]: «Дистанційна освіта – це форма навчання, рівноцінна з очною, вечірньою, заочною та екстернатом, що реалізується, в основному, за технологіями дистанційного навчання».

Однією із основних складових успішного використання засобів дистанційного навчання науковці визначають відповідно до потреб навчального закладу правильний вибір системи комп'ютерного навчання та програмного забезпечення. Вимоги до таких систем зумовлені потребами

викладачів і адміністратора, які повинні контролювати хід та результати навчання слухачів [397, с. 327].

Серед безкоштовних систем дистанційного навчання найкраще відповідають потребам навчальних закладів Acollab, ATutor, Claroline, Colloquia, COSE, DodeboLMS, Dokeos, ELEDGE, Ganesha, ILIAS, LAMS, LON-CAPA, LRN, MOODLE, OLAT, OpenACS, OpenCartable, OpenLMS, SAKAI, The Manhattan Virtual Classroom тощо [45, с. 215].

Однією з найбільш поширених є система дистанційного навчання «Moodle», яка здійснює автоматизацію освітнього процесу, налаштовує на конкретні педагогічні технології університету і педагогічний дизайн кожного викладача. Підтримує різні формати інформаційних ресурсів, дозволяє включати у зміст навчальних курсів всі типи цифрової інформації та відповідає стандартним вимогам LMS.

На думку О. Муковоза, система «Moodle» надає можливість планувати самостійну пізнавальну діяльність студентів, дистанційну освіту, формувати календар подій процесу навчання, створювати формалізовані алгоритми діяльності викладача в навчальному процесі, досягати високого ступеня інтерактивності та необхідного рівня якості знань, умінь [277, с. 14].

Особливу роль у реалізації стратегії розвитку інформаційно-комунікаційного середовища відіграє впровадження сучасних інформаційних технологій у бібліотечну практику вищих навчальних закладів, адже це може стати запорукою забезпечення ефективного ведення бібліотечних фондів, інформаційного обслуговування читачів та підвищення конкурентоспроможності бібліотек.

Т. Ярошенко вважає, що «за останні двадцять-тридцять років ІКТ докорінно змінили уявлення про бібліотеку та її роль у сфері наукових комунікацій: від замкненої системи, від автономного книгосховища з обмеженими ресурсами до комплексних документально-інформаційних центрів знання та навігаторів у глобальному інформаційному світі» [467, с. 13].

Враховуючи інформаційний потік, що постійно зростає, бібліотеці, щоб залишатися затребуваною, необхідно шукати різноманітні підходи і можливості для взаємодії з підрозділами ВНЗ, як суб'єктами нового інформаційно-комунікаційного середовища [193].

В Україні затверджено Державну цільову національно-культурну програму створення єдиної інформаційної бібліотечної системи «Бібліотека-XXI», метою якої є підвищення ефективності використання і забезпечення доступу до документів, що зберігаються в бібліотечних, архівних і музейних фондах, та консолідоване формування глобального інформаційного електронного контенту. У 2009 році стартував інноваційний проект «Електронна бібліотека України: створення Центрів знань в університетах України», який об'єднує бібліотеки вищих навчальних закладів, національні бібліотеки та інші організації України. Метою проекту є забезпечення доступу до світової наукової інформації, створення власних академічних ресурсів, інтеграція української науки та бібліотечної справи у світову наукову комунікацію.

Автоматизована бібліотечно-інформаційна система, що дозволяє автоматизувати всі основні бібліотечні процеси, обробляти, зберігати та надавати інформацію, можливості комунікативного обміну інформації, – така ж невід'ємна складова сучасної бібліотеки, як і книжкова колекція [466, с. 74].

Фонд вузівської бібліотеки, як правило, відображає корпоративну освітню специфіку ВНЗ. Важливою складовою бібліотечно-інформаційного фонду є повнотекстові електронні ресурси. Це, насамперед, навчально-методичні посібники та підручники, створені викладачами ВНЗ, повнотекстові бази даних підручників та періодичних видань. Вони є, з одного боку, важливим корпоративним компонентом інформаційно-комунікаційного середовища ВНЗ, а з другого, – важливою складовою навчального фонду бібліотеки. Навчально-методичні посібники представлені в бібліотеці як у цифровому вигляді (електронні тексти, мультимедіа),

так і на паперових носіях (друкарські матеріали – навчальні програми дисциплін, робочі підручники, навчально-методичні комплекси, тестові матеріали).

Завдяки створенню і використанню таких інструментів бібліотеки, як електронний каталог, електронне групове інформування, традиційні та віртуальні виставки, презентації на бібліотечному сайті виконуються завдання бібліотеки – систематизація і каталогізація, навчально-методичних посібників, сприяння їхньому оптимальному використанню студентами, що вимагає доступу до їх бібліографії та і до електронних текстів.

Роль бібліотеки в організації мережевої взаємодії користувачів навчального закладу полягає у створенні бібліотечного сайту, розповсюдженні електронної, групової та індивідуальної інформації, організації доступу до електронного каталогу і баз даних.

Особливу роль у формуванні інформаційно-комунікаційного середовища належить створенню колективних електронних архівів (репозитаріїв). Основне призначення репозитарію – накопичення, систематизація та зберігання в електронному вигляді інтелектуальних продуктів університетської спільноти, відкритий доступ до них засобами інтернет-технологій, поширення цих матеріалів у середовищі світового науково-освітнього товариства.

Репозитарій орієнтований на науковців, викладачів, аспірантів і студентів та виконує такі функції: наукову, спрямовану на вдосконалення науково-дослідницького процесу; навчальну, спрямовану на покращення ефективності навчального процесу; довідково-інформаційну, спрямовану на задоволення інформаційних запитів з різних галузей знань; збереження, що полягає у поповненні бібліотечного фонду оригінальними електронними документами, електронними копіями друкованих видань та їх довготривалому зберіганні.

Інструментальною, технічною та технологічною основою функціонування віртуального інформаційно-комунікаційного середовища

є веб-кільце порталів і сайтів університету під єдиним системним управлінням.

Web-портали університету, які містять повну й докладну інформацію структуру університету і його діяльність є також інформаційним ресурсом ВНЗ. На порталах подано інформацію про інститути, факультети, кафедри й відділи університету, його співробітників, провідних викладачів і їхні наукові школи; про проекти, форми навчання, спеціальності, порядок надходження й способи оплати; останні новини, що стосуються життя університету: проведення конференцій і семінарів, освітніх і розважальних заходів, випуск наукових і методичних збірників, робота лабораторій і центрів, а також події у галузі науки та культури [407, с. 108].

Інтернет-сайти як інтерактивні канали формування, реалізації й трансляції інформаційного потенціалу вищих навчальних закладів мають складну функціональну структуру. Проведений аналіз дозволив назвати такі функції Інтернет-сайтів навчальних закладів України: представницька або функція позиціонування; інформаційна; комунікаційна; рекламна; PR-функція; коригувальна; інноваційна; соціальної диференціації (вияв власних переваг); зворотного зв'язку.

Використання університетом технологій Wi-Fi дає можливість створювати додаткові «освітні» місця, оскільки більшість користувачів віддають перевагу використанню власної комп'ютерної техніки. Використання цього ресурсу повинно забезпечувати доступ до серверів дистанційного навчання; доступ до глобальної мережі Інтернет; роботу з особистою папкою на файловому сервері комп'ютерних кабінетів; роботу з корпоративною електронною поштою комп'ютерних кабінетів; роботу в локальній мережі з доступом до всіх ресурсів; роботу в наукових мережах світу тощо [407, с. 110].

Постає необхідність створення спеціальних сервісно- та аккаунтно-орієнтованих систем, які б забезпечували можливість постійного доступу суб'єктів освітнього та адміністративного процесів до необхідних сервісів,

матеріалів і засобів із відповідним розподілом прав доступу та з урахуванням побудови відкритого інформаційно-комунікаційного середовища.

Невід'ємною складовою інформаційно-комунікаційного середовища професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи є інформаційно-комунікаційні технології. Проблему їх використання у вищій школі вивчали В. Биков, Р. Гуревич, І. Захарова, М. Кадемія, М. Мойсєєва, О. Муковіз, Є. Полат та ін.

Інформаційно-комунікаційні технології – це сукупність методів виробничих процесів, програмно-технічних засобів, інтегрованих із метою збору, обробки, збереження, розповсюдження, відображення та використання інформації в інтересах її користувачів [155, с. 90].

Комп'ютерні технології навчання мають такі компоненти: традиційні методи комп'ютерного навчання (комп'ютерне навчання та комп'ютерний контроль); методи інформаційного ресурсу (комп'ютерне навчання на основі бази даних, технології гіпертексту, гіпермедія технології, технології мультимедіа, комп'ютерна графіка); технології штучного інтелекту (евристичне навчання, метод прецеденту, метод фальсифікації); навчальне комп'ютерне моделювання (застосування комп'ютерного моделювання в методах аналізу ситуацій та ділових іграх, віртуальна реальність, комп'ютерне моделювання навчальних програм) [291].

Аналіз психолого-педагогічної літератури та практики вищої професійної школи довів, що мультимедійні технології навчання найбільш використовувані у професійній підготовці, адже мультимедійний спосіб подання інформації дозволяє реалізувати в навчанні провідний принцип наочності. Можна використовувати інтерактивну візуалізацію досліджуваних об'єктів, процесів і явищ за допомогою показу їх комп'ютерних моделей. Створення таких моделей має здійснюватися на основі існуючих програмних засобів моделювання з урахуванням результатів досліджень у галузі когнітивної комп'ютерної графіки [23, с.43].

Сучасні мультимедійні технології навчання – це сукупність різних засобів навчання, зібраних у єдиному програмному продукті, який поєднує різні види інформації (текст, графічні зображення, слайди, аудіо- та відеоінформацію, мультиплікації), у процесі використання яких формуються елементи особистісно-діяльсного та гносеологічно-творчого компонентів готовності майбутніх учителів початкової школи до професійної діяльності.

Процес одночасного використання різних форм подання інформації за допомогою різноманітних словесних, візуальних, мультимедійних кодів, таких, як: предмет, слово, аббревіатура, рисунок креслення, графіка, граф-схеми, піктограми, символ, число, модель, дослід – сприяє активізації навчальної діяльності, її підтримці, інтенсифікації процесу осмислення й переробки інформації. Крім того, візуалізація навчального матеріалу дає змогу систематизувати й узагальнити інформацію або, навпаки, подати її ширше, допомагає виокремити найголовніші моменти [25, с. 169].

У процесі професійної підготовки майбутніх учителів використовують найчастіше візуалізацію інформації та візуалізацію знань.

Візуалізація інформації передбачає перетворення абстрактних даних у формі, яка покращить їх сприйняття й розуміння людьми. Для цього можна використовувати такі засоби, як різні види графіків та діаграм (лінійні, стовпчикові, кругові, площинні, кільцеві, пелюсткові тощо). Треба звернути увагу на такі нестандартні види діаграм, як квадратна діаграма (пласке дерево), діаграма циклічного процесу, діаграма Сенкі, часова шкала, діаграма Ганта, теплова діаграма, картограма, картодіаграма [300, с. 129].

Для графічного подання великої кількості даних використовуються інфографічні візуалізації, які потребують спільної роботи математика та дизайнера... З одного боку, інфографіка передбачає аналітичну обробку кількісних даних, отриманих у ході дослідження, а з іншого, – отримані дані необхідно візуалізувати, оформити й візуально презентувати [187, с. 94–95]. Для створення інфографічних візуалізацій доцільніше скористатися

професійними програмами Adobe Photoshop, Inkscape. Проте для освітніх цілей достатньо он-лайн-сервісів на зразок Piktochart, Visually та ін.

За допомогою технологій Інтернет стало можливим створення й публікація на сайтах інтерактивних візуалізацій, особливість яких у тому, що на інфографіці візуалізуються дані, які час від часу оновлюються, залежно від даних, що надходять з інших ресурсів Інтернет. Інтерактивні візуалізації можна створити за допомогою Таблиць і Форм Google та Fusion Tables, але доцільніше – за допомогою PHP-фреймворків та пакетів і бібліотек jQuery [300 с. 130].

Одним із сучасних і простих способів візуалізації, який можна використовувати в навчальному процесі для унаочнення текстової інформації, є хмара слів (тегів). Вона відображає ключові слова або фрази (значення), що містяться всередині текстового фрагмента набору даних. Наприклад, студенти можуть створити хмару понять дисципліни, лекції тощо. Використання такої візуалізації дає змогу систематизувати поняттєвий апарат, краще запам'ятати основні терміни, стимулює засвоєння теорії та підвищує мотивації до навчання. Для створення хмари слів можна скористатися Інтернет-сервісами, наприклад, Tagul, Worditout, Tagxedo, WordCloud [300, с. 131].

Могутнім технічним засобом та втіленням новітнього засобу мультимедійних технологій є інтерактивний програмно-технологічний навчальний комплекс на основі SMART Board. Його власне програмне забезпечення, що легко інтегрується з найбільш поширеними програмами-додатками, відкриває широкі можливості для розробки й використання інтерактивних засобів навчання, навчальних елементів та інтерактивних лекторіїв [59].

Інтерактивний програмно-технологічний навчальний комплекс належить до нового покоління навчальних засобів, що знайшли широке використання у практиці вищої школи, оскільки поєднує в собі функції усіх засобів навчального інформаційно-комунікаційного зв'язку. Спеціально

розроблене програмне забезпечення дозволяє працювати з текстами та об'єктами, аудіо- і відеоматеріалами, Інтернет-ресурсами, робити записи від руки на відкритих документах і зберігати інформацію [153]. Мультимедійна дошка надає унікальну можливість для творчої взаємодії вчителя та студентів, що сприятиме активізації пізнавальної, творчої діяльності майбутніх педагогів.

Як свідчать результати дослідження компанії Cisco, третина світової молоді вважає всесвітню мережу Інтернет «невід'ємною частиною» свого життя, найважливішою для людини потребою як повітря, вода, їжа і житло. Якщо попередні покоління обирали особисте спілкування, то нове покоління більш схильне до спілкування в режимі он-лайн. І завдання викладачів – скерувати це спілкування у правильному напрямку, кінцевий пункт якого – гуманне та толерантне ставлення до оточуючих, усвідомлення того, що «потрібно жити не для себе і не для інших, а зі всіма і для всіх» [422, с. 123].

За допомогою сучасних мережевих технологій у професійній підготовці майбутніх учителів початкової школи з'являється можливість звертатися до віддалених освітніх ресурсів у режимі он-лайн. Наприклад, це може бути реалізовано з використанням засобів віртуальних лабораторій і лабораторних комплексів віддаленого доступу, ресурсів кабінетів і лабораторій університетів для проведення демонстраційних експериментів [384; 453].

Skype – одна з найбільш відомих і найпопулярніших сьогодні комунікаційних систем. І її переваги – зручність у користуванні, безкоштовна інсталяція, безкоштовна голосова та відео-конференція. Єдине, що має придбати користувач, це гарнітуру. Користувачі Skype, по суті, роблять телефонні виклики і відеовиклики через комп'ютер, використовуючи програмне забезпечення Skype та Інтернет [96].

Як свідчить власний досвід, використання навіть таких простих технологій ІКТ, як Skype та QIP сприяє активізації інтересу студентів

до навчання і, безперечно, сприяє формуванню мотиваційно-ціннісного компонента готовності до професійної діяльності.

Широкого застосування в професійній підготовці набувають такі інформаційні технології: Second Life; Hot Potatoes; JCross; JMix; Wiki та ін.

Технологія Wiki (Biki), на нашу думку, заслуговує особливої уваги, адже Wiki реалізує модель колективного гіпертексту, яка передбачає вільне створення і редакцію записів усіх суб'єктів мережевого співтовариства. Wiki-технологію називають ще «середовище для швидкої гіпертекстової взаємодії» [316] або колекція взаємопов'язаних між собою записів, засіб для швидкого спільного створення та оперативного поширення і редагування гіпертексту. Л. Черняк визначає Wiki як гіпертекстове середовище, де багато людей може створювати, правити та структурувати письмову інформацію, а тому можна Wiki-технологію розглядати як середовище педагогічної взаємодії для створення спільних освітніх ресурсів [442]

Використання педагогом можливостей цієї технології забезпечує умови для самостійного створення освітніх матеріалів та їх опублікування в мережі; доступу до відкритих, безкоштовних та вільно поширюваних навчальних web-ресурсів мережі Інтернет; звернення до web-ресурсів під час аудиторних занять та в позанавчальний час; поглиблення знань та вдосконалення навичок використання можливостей ІКТ; спільної діяльності в педагогічній спільноті; спілкування викладача з студентами; спілкування студентів між собою.

Останніми роками засоби і технології інформаційно-комунікаційних мереж розвивалися на основі концепції хмарних технологій. Ця концепція суттєво змінює уявлення про організацію доступу та інтеграції додатків, тому виникає можливість управління більшими ІКТ-інфраструктурами, що дають змогу створювати й використовувати незалежно одна від одної як індивідуальні, так і колективні «хмари» в межах загального хмароорієнтованого освітнього простору [40].

Враховуючи переваги хмарних технологій, їх можна досить вдало використовувати в навчальному процесі. Основні види хмарних технологій,

зазначають науковців [453; 526], відображають можливі напрями використання ІКТ-аутсорсингу для створення освітніх сервісів: SaaS (Software-as a Service) – «програмне забезпечення як сервіс»; PaaS (Platform as a Service) – «платформа як сервіс»; IaaS (Infrastructure as a Service) – «інфраструктура як сервіс» [453, с.134].

На думку В. Бикова, завдяки механізму аутсорсингу з'являється можливість реалізації практично будь-яких освітніх сервісів засобами хмарних технологій. Уже сьогодні отримали помітне поширення ІКТ-засоби нового покоління, що можуть бути використані в межах мережної хмарної ІКТ-інфраструктури (кишенькові, мобільні, портативні комп'ютери, електронні книги, смартфони, мультимедійні дошки з Інтернет доступом тощо) [40, с. 14].

Отже, електронні освітні технології, ресурси і сформоване на їх основі інформаційно-комунікаційне середовище мають чималий потенціал для підвищення якості підготовки майбутніх учителів початкової школи. Однак він буде реалізований повною мірою тільки тоді коли навчання буде орієнтуватися на інноваційну модель, найважливішими характеристиками якої є особистісно орієнтована спрямованість, установка на реалізацію суспільного запиту та індивідуальних потреб майбутніх учителів.

Визначаємо структурний склад інформаційно-комунікаційного середовища (рис. 2.4), зокрема його складниками є реальний персоніфікований компонент та віртуальний компонент.



Рис. 2.4. Складники інформаційно-комунікаційного середовища

Отже, інформаційно-комунікаційне середовище передбачає створення та використання інформаційних та автоматизованих систем; навчальних та інструментальних засобів; інформаційно-комунікаційних технологій; мультимедійних технологій; мережевих технологій; гіпертекстових та хмарних технологій, можливостей Web-сайтів електронної наукової бібліотеки, каталогів, наукових фахових видань, спеціалізованих навчальних та науково-дослідницьких сайтів, які використовують у професійній підготовці майбутніх учителів.

Ефективність створення та функціонування інформаційно-комунікаційного середовища залежить від того, наскільки свідомою та активною буде в ньому позиція суб'єктів взаємодії, здатність їх до інноваційної діяльності та педагогічна спрямованість. Від знань та навичок використання викладачем ІКТ залежатиме функціональне багатство середовища, його неоднорідність, складність, зв'язаність компонентів, тобто утворення між ними різноманітних функціональних зв'язків. Комбінація педагогічних інновацій та ІК-технологій – умова створення ефективного середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи.

Висновки до другого розділу

Обґрунтовано організацію освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи на основі просторо-предметного та соціально-суб'єктного структурування. Динамічними компонентами освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи є компоненти, виокремлені на основі соціально-суб'єктного аспекту освітнього середовища: соціально-культурний, навчально-виховний та інформаційно-комунікаційний. Компоненти-середовища розглянуто як кластери.

Доведено, що важливу роль у реалізації пріоритетних завдань педагогічної освіти відіграє створення дієвого навчально-виховного середовища професійної підготовки, що є кластером і взаємопроникним з навчальним, виховним і науковим середовищами вищого навчального закладу.

Навчальним середовищем визначаємо складне багатоаспектне утворення, що охоплює сукупність можливостей і умов, цілеспрямовано створених у навчальному закладі в процесі навчання з метою формування основних компонентів готовності до професійної діяльності.

Обґрунтовано думку, що виховне середовище для суб'єкта освітнього процесу є джерелом особистісного досвіду та проектує напрямки особистісно-професійного становлення. Науковим середовищем називаємо створення у ВНЗ комплексу умов, що сприяють вирішенню завдань залучення студентів до науково-пошукової, дослідницької та експериментальної роботи на засадах наукового співробітництва і забезпечують на початкових етапах дієвість системи підтримки їх наукових досягнень, реалізують широкий спектр форм науково-дослідної роботи, орієнтованих на перспективні науково-педагогічні напрями та становлення ефективної молодіжної науки.

Під соціально-культурним середовищем розуміємо сукупність соціальних, культурних, освітніх спеціально організованих умов, що забезпечують гармонійну взаємодію та взаємозбагачення суб'єктів середовища з метою цілісного становлення їх моральної свідомості, духовності, соціальної спрямованості та полікультурності.

Доведено, що інформаційно-комунікаційне середовище – це системно організована сукупність інформаційного, організаційного, методичного, технічного та програмного забезпечення, що сприяє виникненню й розвитку інформаційно-навчальної взаємодії між суб'єктами середовища з метою професійно-особистісного розвитку майбутнього вчителя початкової школи. Складниками інформаційно-комунікаційного середовища є реальний персоніфікований компонент та віртуальний компонент.

Обґрунтовано структуру підготовки майбутніх учителів початкової школи до професійної діяльності із трьох компонентів: ціннісно-мотиваційного (аксіологічний, соціокультурний); гносеологічно-творчого (гносеологічний, когнітивний, творчий); особистісно-діяльнісного (праксеологічний, особистісний, комунікативний).

Готовністю майбутніх учителів початкової школи до професійної діяльності вважаємо особистісне утворення майбутнього педагога, що включає в себе педагогічні цінності і потреби у професійній самореалізації, сукупність професійних знань, умінь та навичок, необхідних для організації навчально-виховного процесу в загальноосвітніх навчальних закладах першого ступеня, поєднання яких стає оптимальним на основі сформованості особистісних якостей: професійного мислення, педагогічної спрямованості, творчості, суб'єктної активності, здатності до самовдосконалення та ін.

Результатом готовності майбутніх учителів початкової школи до професійної діяльності є сформованість ціннісно-мотиваційного, гносеологічно-творчого, особистісно-діяльнісного компонентів.

У розділі визначено критерії сформованості готовності майбутніх учителів початкової школи до професійної діяльності (ціннісний, пізнавальний, діяльнісний) їх показники та індикатори, що покладені в основу виділення рівнів готовності майбутніх учителів початкової школи до професійної діяльності: високий, середній і низький. Подано їх характеристику.

Основний зміст другого розділу дисертації висвітлено в наукових публікаціях автора [333; 477; 472; 476; 480; 490; 491; 495].

РОЗДІЛ 3

ДІАГНОСТИКА СТАНУ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В УМОВАХ НАЯВНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ТА ОБҐРУНТУВАННЯ МОДЕЛІ УДОСКОНАЛЕННЯ ЇХ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ

3.1. Програма експерименту та аналіз оцінювання стану освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи

Провідна ідея дослідження, основні положення концепції зосереджені в загальній гіпотезі про те, що проектування освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи як специфічний вид педагогічної діяльності, завдяки якій створюються моделі зміни освітнього середовища та збагачуються його ресурси і можливості для вдосконалення умов професійного та особистісного розвитку майбутнього педагога, здатне забезпечити підвищення рівня готовності майбутніх фахівців до професійної діяльності.

Загальна гіпотеза конкретизована в часткових гіпотезах, зміст яких полягає в тому, що підвищення рівня готовності майбутніх учителів початкової школи до професійної діяльності можливе якщо:

- проектування освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи можна уявити як систему діалектично пов'язаних між собою складових (прогнозування, моделювання, конструювання та реалізація), нерозривність та взаємодоповнюваність яких при впровадженні забезпечує цілісність проектування освітнього середовища з метою створення його інноваційного проекту;

- підготовка майбутніх учителів здійснюватиметься в умовах проектування освітнього середовища з урахуванням методологічних підходів (системного, синергетичного, середовищного, особистісно-діяльнісного,

культурологічного, аксіологічного, акмеологічного, компетентнісного, технологічного) та спеціально розробленої і впровадженої методики проектування освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів школи першого ступеня;

– у процесі професійного становлення забезпечувати єдність ціннісно-мотиваційного (аксіологічного, соціокультурного), гносеологічно-творчого (гносеологічного, когнітивного, творчого), особистісно-діяльнісного (праксеологічного, особистісного, комунікативного) компонентів підготовки та впроваджувати їх з урахуванням моделі професійної підготовки майбутніх педагогів у проектованому освітньому середовищі;

– процес формування готовності до професійної діяльності здійснювати з урахуванням відповідних педагогічних умов в проектованому освітньому середовищі (соціальна адаптація студентів у площині взаємодії з освітнім середовищем професійної підготовки, актуалізація розвивального потенціалу освітнього середовища, активізація процесу професійно-особистісного розвитку та саморозвитку студентів засобами творчо-пошукової роботи, оволодіння майбутніми вчителями початкової школи основами інноваційної діяльності);

– забезпечити поетапне впровадження методики проектування освітнього середовища через блокову систему інновацій та вдосконалення змісту, форм, методів і засобів освітньої взаємодії в умовах навчально-виховного, соціально-культурного та інформаційно-комунікаційного середовищ.

З метою реалізації мети дослідження та підтвердження загальної та часткових гіпотез експериментальна робота проводилася впродовж 2008–2014 років і передбачала чотири етапи наукового пошуку.

На *теоретико-аналітичному етапі* (2008 р.) – виявлено ступінь розробленості проблеми дослідження в науковій літературі та освітньо-виховній практиці; висвітлено онтологію ключових понять; розкрито методологічні основи наукового пошуку, цілісно досліджено систему

проектування освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи.

На *структурувальному етапі* (2009 р.) – обґрунтовано структурні компоненти освітнього середовища та складові професійної підготовки майбутніх учителів початкової ланки; розкрито особливості педагогічного супроводу студентів у навчально-виховному середовищі; проаналізовано освітній потенціал соціально-культурного середовища; представлено теоретичні основи створення інформаційно-комунікаційного середовища в сучасному освітньому просторі.

На *аналітико-синтетичному етапі* (2009–2010 рр.) – розроблено програму дослідно-експериментальної роботи; здійснено аналіз оцінювання суб'єктами стану освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи (пілотажний етап експерименту); проведено констатувальний етап експерименту з метою виявлення вихідного рівня готовності майбутніх педагогів до професійної діяльності; теоретично обґрунтовано модель професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи в проектуваному середовищі; визначено педагогічні умови їх успішної професійної підготовки.

На *експериментально-узагальнювальному етапі* (2010–2014 рр.) – розроблено методику проектування освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи; проведено підготовку науково-педагогічних працівників вищих навчальних закладів до такого проектування; опубліковано практичні, навчально-методичні посібники та методичні рекомендації як ресурсне забезпечення методики проектування; експериментально перевірено ефективність упровадження авторської методики в навчально-виховний процес вищих педагогічних навчальних закладів та її ресурсного забезпечення; здійснено обробку й систематизацію результатів формульованого етапу експерименту; оформлено матеріали науково-дослідної роботи.

У табл. 3.1 узагальнено програму експериментальної роботи, розкрито зміст теоретичного та експериментального пошуку на сторінках підрозділів дисертаційної роботи.

Таблиця 3.1

Програма експериментальної роботи

Назва етапу експериментальної роботи	Зміст експериментальної роботи	Представлення у підрозділах дисертації
Теоретико-аналітичний етап	Виявлення ступеня розробленості проблеми дослідження у науковій літературі та освітньо-виховній практиці.	1.1
	Розкриття онтології ключових понять дослідження.	1.2
	Визначення методологічних основ дослідження.	1.3
	Характеристика системи проектування освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи.	1.4
Структурувальний етап	Обґрунтування структурних компонентів освітнього середовища професійної підготовки учителів початкової ланки освіти та складових їх фахової підготовки.	2.1
	Розкриття особливостей організації педагогічного супроводу студентів у навчально-виховному середовищі.	2.2
	Аналіз освітнього потенціалу соціально-культурного середовища підготовки майбутніх учителів.	2.3
	Визначення теоретичних основ організації та функціонування інформаційно-комунікаційного середовища в межах сучасного освітнього простору.	2.4
Аналітико-синтетичний етап (пілотажний і констатувальний етапи експериментальної роботи)	Розроблення програми експерименту та здійснено аналіз стану професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи на пілотажному етапі експериментальної роботи.	3.1
	Деталізація мети, завдань, інструментарію експерименту та проведення констатувального етапу.	3.2
	Побудова моделі професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи в проектованому освітньому середовищі.	3.3
	Математично-статистичний аналіз визначених педагогічних умов успішної професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи у проектованому середовищі та їх деталізація.	3.4

Експериментально-узагальнювальний етап (формульвальний етап експериментальної роботи)	Розроблення методики проектування освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи.	4.1–4.2
	Упровадження методики проектування освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи.	5.1
	Систематизація та узагальнення результатів дослідження.	5.2

Основу дослідно-експериментальної роботи склали три етапи експерименту, узагальнено їх мету можна представити так:

- пілотажний (оцінювання суб'єктами характеристик наявного освітнього середовища професійної підготовки та виявлення можливостей його впливу на сформованість компонентів готовності майбутніх учителів початкової школи до професійної діяльності);
- констатувальний (визначення вихідного рівня сформованості компонентів готовності майбутніх учителів початкової школи до професійної діяльності та оцінювання ефективності традиційної організації освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи);
- формульвальний (дослідження ефективності впливу методики проектування освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи на створення його інноваційного проекту та підвищення рівня готовності майбутніх учителів початковій школи до професійної діяльності).

На різних етапах експерименту використовувалися наступні групи методів:

- теоретичні: аналіз, синтез, порівняння, узагальнення наукової та навчально-методичної літератури з проблеми дослідження, що дало змогу з'ясувати ступінь її наукової розробки, напрями розвитку педагогічних ідей у цій галузі, визначити методологічні засади досліджуваної проблеми; моделювання з метою розробки моделі професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи в проектованому освітньому середовищі;

проектування для визначення структури, етапів, алгоритму проектувальних дій з метою створення інноваційної проекту освітнього середовища;

- емпіричні: обсерваційні (пряме та опосередковане спостереження), діагностичні (бесіда, опитування, анкетування, тестування, діагностичні методики, рейтинг, метод аналізу результатів діяльності, експертних оцінок), що дозволило узагальнити аналітичний матеріал про сформованість готовності майбутніх учителів початкової школи до професійної діяльності; педагогічний експеримент (пілотажний, констатувальний та формувальний етапи) для з'ясування вихідного стану професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи у визначеному напрямі, перевірки ефективності методики проектування освітнього середовища та її ресурсного забезпечення;

- математичні (реєстрування, ранжування, математичний аналіз), статистичні (застосування критерію Пірсона) для статистичної обробки одержаних результатів;

- графічні для наочного ілюстрування та порівняння результатів експериментальної роботи в графічних зображеннях і табличних формах.

Представимо зміст та методику етапів дослідно-експериментальної роботи.

Локальною метою педагогічної діагностики досліджуваного процесу проектування освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи є пілотажне дослідження – особливий вид наукового пізнання, результати якого полягають у визначенні сутності та особливостей процесу життєдіяльності, розпізнаванні одиничних явищ і проблемних ситуацій, віднесення об'єкта пізнання до певного класу. Проведення пілотажного дослідження передбачає порівняння, в результаті якого узагальнюються висновки про стан об'єкта – освітнє середовище та його можливі зміни.

На думку фахівців, валідність оцінки стану об'єкта дослідження залежить від застосовуваних методів, а саме:

– джерел і методів отримання інформації про стан об'єкта (статистичні, документальні, об'єктивні, суб'єктивні, опитувальні, змішані джерела інформації);

– типу проблемних ситуацій: конкретна проблемна ситуація, яку визначають економічний рівень суспільства і відповідні суспільні відносини, особу (суб'єкт дослідження) розглядають як члена суспільства і як громадянина; соціально-групова проблемна ситуація (відповідає тим умовам і організації життєдіяльності, які протягом певного часу впливають на зміст і структуру життєдіяльності представників певних суспільних верств і груп); локальна життєва ситуація відповідає особистому рівню життєдіяльності, вона складається з психофізіологічних, соціально-психологічних, культурно-освітніх факторів життєдіяльності особистості;

– критеріального апарату, який використовується для описання стану досліджуваного явища, віднесення стану, що характеризується певними ознаками, до визначеного типу тощо [152, с. 61].

Оцінювання стану освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи та можливостей його впливу на сформованість компонентів готовності майбутніх учителів до професійної діяльності було проаналізовано за трьома рівнями запитань: макрорівень (показники: взаємодія освітнього середовища з іншими середовищами в межах регіонального та глобального освітнього простору; залучення провідних викладачів, науковців інших ВНЗ до проектування освітнього середовища професійної підготовки); мезорівень (показники: функціонування освітнього середовища професійної підготовки; відповідність ресурсів та можливостей освітнього середовища запитам студентів та викладачів; створення суб'єктами освітнього середовища атмосфери комфортності та взаєморозуміння; оцінювання ролі викладача у освітньому середовищі; функціональні можливості наукової та культурно-дозвілєвої діяльності в освітньому середовищі); мікрорівень (показники: оцінювання характеристик освітнього середовища – відкритість,

варіативність, креативність, стабільність та включення в освітній процес інноваційних технологій та активних методів навчання).

На цьому етапі застосовувалися такі методи: спостереження, анкетування студентів, викладачів, порівняння, систематизація експериментальних даних, аналіз продуктів діяльності тощо.

Під час пілотажного дослідження участю в опитуванні взяли студенти денної форми навчання, які навчаються за напрямом підготовки 6.010102 Початкова освіта та спеціальністю 7.010102 Початкова освіта. Загальна кількість опитуваних студентів – 86 осіб.

Характеристики освітнього середовища професійної підготовки та його вплив на становлення майбутніх учителів початкової школи оцінювали і викладачі. В опитуванні взяли участь 35 викладачів факультетів підготовки вчителів початкової ланки освіти. Готовність студентів до професійної діяльності викладачі оцінювали за курсами (2–5), враховуючи те, наскільки до певного курсу міг бути сформований той чи той показник компонента готовності.

Отже, з метою оцінювання освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи нами було виділено дві групи (35 та 86 осіб) викладачів та студентів – майбутніх учителів початкової школи. До високопродуктивної групи викладачів ми віднесли осіб, для яких були характерні стійке позитивне ставлення до педагогічної професії, авторитет серед колег, висока оцінка результатів роботи з боку керівництва.

Для обробки результатів оцінювання освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи та в подальшому рівня сформованості готовності майбутніх учителів початкової школи до професійної діяльності було створено комісію у складі експертів (кількість експертів – 23). Даний показник визначався за допомогою методики В. Черепанова [440], зокрема за формулою (3.1) вченого-науковця.

$$N = \frac{jd^2}{\Delta Q^2} \cdot (1 - g), \quad (3.1)$$

де j – коефіцієнт, який для $0,8 < g < 0,99$ у нашому випадку становить $0,95$; d – розмах індивідуальних оцінок; g – довірлива ймовірність; (педагогічних досліджень g лежить у межах $0,8 < g < 0,99$); ΔQ – задане значення похибки колективної експертної оцінки.

Виконавши обчислення за формулою (3.1), ми встановили, що для надійності експертної оцінки на рівні довірливої ймовірності $g=0,95$, потрібно не менше 20 експертів. За такими критеріями: вища освіта і педагогічний стаж не менше 5 років; високий рівень психолого-педагогічних, методичних знань, професійних умінь та навичок; об'єктивність; дослідницька компетентність; зацікавленість, нами було обрано 23 експерти із числа п'яти вищих навчальних закладів (Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини – 5 осіб; ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди» – 5, Миколаївський національний університет імені В. О. Сухомлинського – 5; Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка та Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки по 4 особи).

Отже, оцінювання освітнього середовища методом анкетного опитування здійснювали через оцінку поглядів студентів, викладачів та зіставлення цих оцінок. В анкетах (Додаток II) питання були спрямовані на оцінку показників за макро-, мезо- та мікрорівнями оцінювання освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи. Це дозволяє з'ясувати наявні протиріччя між поглядами студентів і викладачів та визначити шляхи вирішення виявлених проблем.

На етапі пілотажного дослідження було проаналізовано установчі документи вищих навчальних закладів: положення про структурні підрозділи (факультет, кафедру тощо), різні служби (наприклад, соціально-психологічної допомоги, профорієнтації тощо), відділи (науковий,

навчально-методичний, виховний, ліцензування та акредитації та ін.), заходи (наприклад, дні науки, фестивалі педагогічної творчості тощо); звітні документи ВНЗ про навчальну, науково-дослідну, міжнародну, виховну діяльність; та основоположні документи змісту професійної підготовки (ОКХ, ОПП та навчальні плани, робочі програми дисциплін з підготовки майбутніх учителів початкової школи у вищих педагогічних навчальних закладах).

Аналізуючи дані анкетування, ми звертали увагу на відсоток респондентів, що відзначаються високим ступенем оцінювання певного показника дослідження освітнього середовища та відсоток не задоволених ним. Отже, підсумовувалися крайні позитивні і негативні значення. Для комплексної оцінки показників освітнього середовища розглянуто дані, отримані в ході анкетування в таких зрізах: оцінка викладачів; оцінка загальної сукупності студентів; оцінка студентів за курсами.

Представимо результати анкетування на пілотажному етапі експерименту.

Оцінювання стану взаємодії освітнього середовища з іншими середовищами в межах регіонального та глобального освітнього простору дало можливість констатувати, що більшість студентів не володіють інформацією щодо можливості участі у міжнародних проектах за програмами реалізованими у закладі (67,4 % – 58 студентів) та не залучені до реалізації напрямів співпраці освітнього середовища їх підготовки з зарубіжними та вітчизняними вищими навчальними закладами. Викладачі досить високо оцінили розширення спектру взаємодії наявного освітнього середовища в межах вітчизняного та світового освітнього простору. Так, 71,4 % (25 осіб) респондентів чітко представили напрями співпраці з іншими ВНЗ, участь університету та факультету у міжнародних програмах, грантах, проте жоден з опитуваних не взяв у них участь.

Студенти (80,2 % – 69 осіб) зазначили, що володіють інформацією про залучення провідних викладачів, науковців з інших ВНЗ до проектування

освітнього середовища професійної підготовки. Їх взаємодія в більшості випадків носить локальний характер, тобто з викладачами, кураторами, керівниками наукових об'єднань, що працюють у закладі на постійній основі.

Викладачі також відзначили, що провідні викладачі, науковці з інших закладів до проектування освітнього середовища залучаються рідко (77,1% – 27 осіб). Це свідчить про локальний характер освітньої взаємодії суб'єктів середовища професійної підготовки. Водночас зазначимо, що сучасні тенденції мобільності та компланарності освітніх середовищ вимагають розширення спектру співпраці у різних напрямках: навчальній, соціально-культурній, науковій, спортивній тощо.

Щодо опитування за показниками мезорівня дослідження освітнього середовища результати анкетування показали, що у 36 % опитаних студентів (31 особа) вважають, що освітнє середовище відповідає потребам їх професійної підготовки, 23,2 % (20 осіб) опитаних не задоволені такою підготовкою. Найбільший відсоток задоволених професійною підготовкою на п'ятому курсі навчання, що пов'язано з тим, що, по-перше, студенти п'ятого курсу мають найбільш повне уявлення про освітнє середовище професійної підготовки; по-друге, перед студентами п'ятого курсу були поставлені завдання, що вимагають постійної, самостійної та творчої роботи, консультування з науковим керівником, іншими викладачами. Це проходження державної практики, написання кваліфікаційної роботи, працевлаштування тощо.

Студенти третього курсу демонструють нижчий відсоток задоволеності від професійної підготовки, ніж студенти інших курсів. Очевидно, це пов'язано з пониженням мотивації учіння, яке відзначено в більшості студентів третього курсу навчання.

Опитування викладачів показало, що 77,1 % (27 осіб) відзначають в зальному високий рівень функціонування освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи, 5,7 % (2 особи) – низький. Розбіжність у відсотках оцінки освітнього середовища

викладачами і студентами спостерігається за окремими показниками. Так, відсоток викладачів, які оцінюють ступінь функціонування освітнього середовища як високий порівняно з аналогічним відсотком у студентів складає відповідно 56,7 % та 20,6 %.

Запитання анкети також дали можливість виявити ступінь використання суб'єктами освітнього процесу ресурсів ВНЗ та його можливостей для особистісного та професійного розвитку.

67,4 % студентів (58 осіб) виявили задоволення можливостями, які надає освітнє середовище для розвитку особистісних якостей, 25,6 % (22 особи) – не задоволені ним або задоволені незначною мірою. Середній ступінь задоволеності був названий студентами з приводу системи дистанційного доступу до ресурсів бібліотеки та навчально-методичних матеріалів з дисциплін. Найбільшу задоволеність висловили студенти п'ятого курсу навчання, найменшу – третього.

Викладачі більше задоволені як полем можливостей освітнього середовища, так і його показниками – 77,1 % (21 особа), 11,4 % (4 особи) – не задоволені ним або задоволені частково.

Результати опитування що стосувалася створення суб'єктами освітнього середовища атмосфери комфортності та взаєморозуміння у професійній підготовці показали, що 37,2 % (32 особи) студентів високо оцінили атмосферу ставлення один до одного в освітньому середовищі ВНЗ, 19,8 % (17 осіб) – вважають її незадовільною. Серед студентів 2–5 курсів переважна більшість усіх курсів у середньому задоволена комфортністю взаємин з викладачами в освітньому середовищі. Найбільшу ступінь задоволеності мають студенти п'ятого курсу.

Задоволеність викладачів атмосферою ставлення суб'єктів освітнього процесу один до одного складає 88,6 % (31 особа), тільки 2,8 % (1 особа) вважають цю атмосферу недосконалою. На запитання про конструктивні відносини між усіма учасниками освітнього процесу відсоток позитивних відповідей викладачів вищий, ніж студентів. Насамперед, це пов'язано

із різним розумінням викладачами та студентами ступеня необхідної уваги викладачів до таких показників, як комфортність навчання, проживання студентів та співпраці викладачів та студентів на паритетній основі.

Щодо оцінювання ролі викладача в освітньому середовищі, то значна частина студентів (33,7 % – 29 осіб) вважають, що викладачі приділяють багато уваги студентам, проводячи освітні бесіди, консультації; 15,1 % (13 осіб) висловили думку про авторитарний стиль спілкування між викладачами і студентами. Найбільше студенти задоволені конструктивними відносинами між усіма учасниками освітнього процесу, що свідчить про сприятливий психологічний клімат в освітньому середовищі професійної підготовки. Системою стосунків студента і викладача у ролі наставника незадоволені 77,9 % (67 осіб) студентів, що свідчить про прагнення студентів змінити свою та викладацьку позицію в освітньому середовищі на суб'єкт-суб'єктну та необхідність приділення цьому питанню додаткової уваги.

Опитування викладачів показало, що 88,5% (31 особа) респондентів вважають себе помічниками та наставниками студентів у навчальному процесі ВНЗ. Причини розбіжності думок викладачів і студентів, на наш погляд, полягають у різному розумінні змісту наставництва та педагогічного супроводу в освітньому середовищі. Студенти більш очікують суб'єктної позиції від викладача, тоді як викладачі свою професійну діяльність за різними моделями взаємодії вважають завжди суб'єктною.

Запитання що стосувалися функціональних можливостей наукової та дозвілєвої діяльності в освітньому середовищі та залучення студентів до цих видів роботи дали можливість з'ясувати, що 38,4 % (33 особи) опитаних студентів дали позитивну оцінку науковій та культурно-дозвілєвій діяльності, що здійснюється в контексті професійної підготовки, тоді як 26,7 % (23 особи) незнайомі з такими видами роботи.

Суттєво різняться відповіді про задоволеність студентів другого і п'ятого курсів, що пояснюється тим, що студенти п'ятого курсу вже знайомі з усіма компонентами освітнього середовища, та його характеристиками,

а студенти другого курсу тільки починають знайомитися з професійним і науковим устроєм навчального закладу, що викликає у них високий інтерес і як, наслідок цього, зростання ступеня задоволеності на наступних курсах.

Рівень оцінки цих показників викладачами значно вищий, ніж студентів, і складає 80,0 % (28 осіб) опитаних оцінили високо, 2,8 % (1 особа) – низькою оцінкою. Результати опитування викладачів і студентів за цим питанням доводять, що на окремих курсах навчання необхідно виявити причини невисокого ступеня оцінки і утруднень у відповідях студентів окремих курсів на запитання анкети.

Представимо результати опитування за запитаннями: оцінювання характеристик освітнього середовища – відкритість, варіативність, креативність, стабільність та включення в освітній процес інноваційних технологій та активних методів навчання.

Принцип відкритості освітнього середовища передбачає відкритість новим ідеям, технологіям, що створює умови для творчої самореалізації особистості, яка сприйнятлива до інновацій і має потребу безперервної освіти. Відкритість освітнього середовища характеризують інтеграція в освітній процес результатів сучасних наукових досліджень і досягнень; прагнення до впровадження сучасних технологій, зокрема інформаційних технологій дистанційної освіти тощо.

Не значна частина опитаних студентів 34,2 % (26 осіб) висловили думку про відкритість освітнього середовища; 20,9 % (18 осіб) – так не вважають. Викладачі 82,8 % (29 осіб), оцінюють відкритість освітнього середовища; 8,5 % (3 особи) – не вважають його відкритим для широкого загалу. Така розбіжність у відповідях пов'язана, по-перше, з більшою поінформованістю викладачів про відкритість середовища; по-друге, з різними затратами інтелектуальних та фізичних сил на організацію дистанційних елементів навчання, що забезпечують відкритість окремих елементів освітнього середовища.

Варіативність освітнього середовища характеризує наявність в освітньому середовищі професійної підготовки варіативних освітніх маршрутів, можливості паралельного здобуття освіти, військової підготовки та реалізації варіативних складових навчальних планів підготовки.

В цілому значна кількість опитаних студентів (34,2 % – 26 осіб) задоволені ступенем варіативності освітнього середовища, 19,8 % (17 осіб) – не задоволені станом справ у цьому напрямі діяльності факультету та ВНЗ.

Опитування викладачів показало, що 88,5 % (31 особа) – задоволені ступенем варіативності освітнього середовища, 5,7 % (2 особи) – не задоволені або задоволені незначною мірою. Причини розбіжності думок викладачів і студентів, на наш погляд, у більшій поінформованості викладачів та розумінні не можливості повної реалізації механізму варіативних навчальних дисциплін у професійній підготовці сучасного ВНЗ.

Інструментом аналізу показника варіативності освітнього середовища є наявність варіативних освітніх маршрутів та опис практики освітньої діяльності підготовки майбутніх учителів початкової школи.

Відповідно до освітньо-кваліфікаційної програм підготовки бакалавра за напрямом підготовки 6.010102 Початкова освіта варіативна частина передбачає вивчення циклу дисциплін самостійного вибору навчального закладу та циклу дисциплін вільного вибору студента.

У процесі аналізу ОКХ, ОПП та навчальних планів підготовки майбутніх учителів початкової школи у вищих педагогічних навчальних закладах з'ясовано, що педагогічні ВНЗ пропонують навчальні дисципліни відповідно до спеціалізації майбутнього вчителя, регіональних особливостей закладу та стратегій його розвитку. Так, програма підготовки майбутніх учителів початкової школи ДВНЗ «Переяслав-Хмельницького державного педагогічного університету імені Григорія Сковороди» передбачає вивчення навчальних дисциплін «Література Переяславщини», «Психолого-педагогічна експертиза», «Психоконсультування», «Профорієнтаційна робота

психолога», «Психолого-педагогічні аспекти спеціальних цілей (густосологія)», «Сучасні аспекти особистісно-орієнтованого навчання» та ін.

Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини пропонує студентам такі курси: «Початковий курс вивчення логіки», «Українське народознавство», «Інформаційна культура студента», «Методика виховної роботи в літніх оздоровчих таборах», «Флористика» та ін.

Варіативна частина підготовки майбутнього вчителя початкової школи в Миколаївському національному університеті імені В. О. Сухомлинського передбачає в цих циклах такі дисципліни: «Технологія працевлаштування», «Теоретичні основи логіко-математичної підготовки», «Сімейна педагогіка», «Педагогіка В. О. Сухомлинського», «Індивідуальність вчителя», «Історія Миколаївщини», «Використання персонального ВЕБ-ресурсу у навчальному закладі», «Мережеві технології спілкування» та ін.

Крім того, в експериментальних ВНЗ є системи додаткової освіти, що включає в себе великий спектр програм за різними професійними напрямками. Студенти також мають можливість отримати паралельно другу вищу освіту, військову підготовку тощо.

Для правильного розуміння аналізованого показника освітнього середовища, зокрема здатності освітньої системи й окремих її компонентів перебудовувати свою діяльність залежно від сформованих умов, необхідно враховувати розширення спектра пропонованих ВНЗ освітніх програм: уведення магістерських програм, збільшення кількості спеціальностей аспірантури, розробка програм додаткової освіти, вдосконалення та розробка нових програм для абітурієнтів.

Креативність освітнього середовища проявляється у створенні умов для прояву творчих здібностей викладачів та студентів, як у процесі навчальної роботи (використання творчих завдань, технологій розвитку критичного мислення тощо), так і позанавчальної – реалізація творчих проєктів, мистецьких та культурних заходів тощо.

Креативністю освітнього середовища задоволені 24,4 % опитуваних студентів (21 особа), 34,8 % – не задоволені або задоволені частково (30 осіб). Основною причиною таких відповідей є те, що в процесі вивчення навчальних дисциплін викладачами мало приділяється уваги розвитку творчих здібностей студентів та креативності, слабо аналізується ефективність використання творчих проєктів, що проводяться у навчальному закладі. Студенти напряму підготовки Початкова освіта, часто залучаються до факультетських заходів та рідко проінформовані про можливість участі у творчих проєктах університетського рівня.

Викладачі більше задоволені цим показником. Так, 80,0 % опитаних (28 осіб) вважають освітнє середовище креативним, 5,7 % (2 особи) – задоволені частково.

В цілому констатуємо невисокий ступінь задоволеності креативністю освітнього середовища студентами. Але, як і у випадку з багатьма іншими характеристиками, розглянутими вище, спостережено розбіжність в оцінках викладачів та студентів. Можливо, це спричинено різним розумінням сутності одних і тих же питань анкети, спрямованих на оцінку характеристики освітнього середовища.

Стабільність освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи характеризується дієвістю традицій навчального закладу, впливу корпоративної культури на якість освітньої взаємодії, сталістю складу викладацького колективу тощо. 26,7 % опитаних студентів (23 особи) вважають наявне освітнє середовище професійної підготовки стабільним; 54,6 % – так не вважають. Студенти другого і п'ятого курсів продемонстрували вищу оцінку стабільності, студенти 3–4 курсів навчання найменш задоволені стабільністю освітнього середовища.

Задоволеність викладачів стабільністю освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи, вища ніж у студентів: 88,6 % опитаних викладачів (32 особи) задоволені ним, 5,7 % (2 особи) – не задоволені або задоволені незначною мірою.

Для аналізу стабільності професорсько-викладацького складу були враховані відповіді на анкету та статистика відділу кадрів про професорсько-викладацький склад. Наприклад, в Уманському державному педагогічному університеті імені Павла Тичини звільняється з ВНЗ не більше 4 % на рік від загальної кількості професорсько-викладацького складу. У зв'язку з відкриттям нових освітніх програм, введенням нових додаткових освітніх курсів, програм творчого розвитку професорсько-викладацький склад ВНЗ щороку зростає. Кваліфікаційні показники професорсько-викладацького складу щорічно покращуються. Цьому сприяють захисти кандидатських і докторських дисертацій, присвоєнням вчених звань, проходження курсів підвищення кваліфікації.

Показником стабільності освітнього середовища є традиції факультету та навчального закладу. Традиції, що існують у ВНЗ, спрямовані на підтримку доброзичливої, відкритої атмосфери. Вони згуртовують викладачів і студентів, посилюють почуття єдності з середовищем, дають можливість взяти участь у досягненнях навчального закладу за різними напрямками діяльності.

Традиційними у ВНЗ, є щорічні науково-практична конференція з нагоди Днів науки (участь у конференції беруть викладачі, студенти та запрошені представники різних наукових галузей); регулярні круглі столи з актуальних проблем різних спеціальностей; дні факультетів (щорічно факультети представляють свої досягнення, у заході беруть участь викладачі, студенти, інші співробітники факультету); день бібліотеки (проходить презентація друкованих видань); традиційні заходи вузівського життя (Посвята в студенти, День студента, Презентація першого курсу, День зустрічі випускників тощо), творчі зустрічі зі знаменитими людьми тощо.

Питання щодо включення до освітнього процесу інноваційних технологій та активних методів навчання дає можливість оцінити внутрішні аспекти взаємодії в освітньому середовищі професійної підготовки, спрямувати напрями удосконалення методів та засобів навчання, а також

оцінити ставлення викладачів та студентів до їх використання. Результати опитування студентів відображено у табл. 3.2, викладачів – у табл. 3.3.

Таблиця 3.2

**Результати опитування студентів про проблему
включення в освітнє середовище їх професійної підготовки
інноваційних технологій та активних методів навчання**

Показники	Кількість опитаних студентів			
	позитивних відповідей		негативних відповідей	
	%	осіб	%	осіб
Використання інтерактивних методів освітньої взаємодії	43,0	37	34,9	30
Використання викладачами методу проектів у процесі професійної підготовки	34,8	30	38,4	33
Використання викладачами технологій розвитку критичного мислення	37,2	32	38,4	33
Використання викладачами інформаційних технологій в процесі презентування навчального матеріалу	40,7	35	53,5	46
Використання викладачами форм дистанційного представлення навчально-методичного матеріалу	36,0	31	53,5	46
Використання викладачами можливостей наукових сайтів з метою професійно-особистісного розвитку	29,1	25	60,4	52
Використання викладачами інформаційних технологій з метою формування навичок ефективної роботи з інформацією	38,4	33	45,3	39
Використання в організації самостійної та індивідуальної роботи можливостей електронного зв'язку (електронна пошта, відео-зв'язок тощо)	17,4	15	67,4	58
Залучення студентів до інноваційних форм організації наукової діяльності (інтернет-конференції, вебінари тощо)	27,9	24	60,4	52

На задоволеність від включення до освітнього процесу інноваційних технологій та активних методів навчання в загальному вказали 37,2 % опитаних студентів (32 особи); 52,3 % (45 осіб) – не задоволені. Всі показники були оцінені студентами приблизно однаково. Виняток становить показник «використання в організації самостійної та індивідуальної роботи можливостей електронного зв'язку (електронна пошта, відео-зв'язок тощо)» – це лише 17,4 % студентів (15 осіб) відзначили позитивною оцінкою.

Найбільше позитивних відповідей студентів узагальнено за показниками: «використання інтерактивних методів освітньої взаємодії

(43,0 %) та «використання викладачами інформаційних технологій в процесі презентування навчального матеріалу» (40,7 %), що свідчить про сучасні тенденції розвитку вищої освіти та популярність цих технологій.

Таблиця 3.3

**Результати опитування викладачів про проблему включення
в освітнє середовища професійної підготовки
інноваційних технологій та активних методів навчання**

Показники	Кількість опитаних викладачів			
	позитивних відповідей		негативних відповідей	
	%	осіб	%	осіб
Використання інтерактивних методів освітньої взаємодії	88,6	31	2,8	1
Використання викладачами методу проектів у процесі професійної підготовки	60,0	21	17,1	6
Використання викладачами технологій розвитку критичного мислення	68,5	24	8,6	3
Використання викладачами інформаційних технологій в процесі презентування навчального матеріалу	88,6	31	2,8	1
Використання викладачами форм дистанційного представлення навчально-методичного матеріалу	40,0	14	17,1	6
Використання викладачами можливостей наукових сайтів з метою професійно-особистісного розвитку	20,0	7	40,0	14
Використання викладачами інформаційних технологій з метою формування навичок ефективної роботи з інформацією	28,6	10	25,7	9
Використання в організації самостійної та індивідуальної роботи можливостей електронного зв'язку (електронна пошта, відео-зв'язок тощо)	20,0	7	42,8	15
Залучення студентів до інноваційних форм організації наукової діяльності (інтернет-конференції, вебінари тощо)	40,0	14	25,7	9

Найбільше негативних відповідей студентів узагальнено за показниками: «використання в організації самостійної та індивідуальної роботи можливостей електронного зв'язку (електронна пошта, відео-зв'язок тощо)» (67,4 %); «використання викладачами можливостей наукових сайтів з метою професійно-особистісного розвитку», «залучення студентів до інноваційних форм організації наукової діяльності (інтернет-конференції, вебінари тощо)» (60,4 %) та іншими показниками, що пов'язанні з використання інформаційно-комунікаційних технологій. Це свідчить про потребу удосконалення інформаційно-комунікаційного середовища

професійної підготовки майбутніх учителів та зацікавленості студентів у розширенні можливостей професійно-особистісного розвитку засобами інформаційних ресурсів ВНЗ та відкритого освітнього простору.

Ступінь задоволеності викладачів відрізняється від відповідей студентів. Так, 74,3% опитаних викладачів (26 осіб) вважають, що вони використовують у навчальному процесі інноваційні технології та активні методи навчання, проте відсоток негативних відповідей за окремими показниками досить високий 42,8 % (15 осіб).

Аналізуючи оцінки викладачів цього компонента, звернемо увагу на розподіл відповідей викладачів про використання ними або невикористання окремих методів та інформаційних технологій.

Найбільше позитивних відповідей викладачів, як і студентів, узагальнено за показниками «використання інтерактивних методів освітньої взаємодії (88,6 %) та «використання викладачами інформаційних технологій в процесі презентування навчального матеріалу» (88,6 %), що підтверджує актуальність їх використання у сучасній системі вищої освіти.

Серед найбільш використовуваних методів та технологій викладачі відзначають: технології розвитку критичного мислення (68,5 %); метод проектів (60,0 %). На нашу думку, потребують удосконалення показники «використання викладачами форм дистанційного презентування навчально-методичного матеріалу» (40,0 %), «залучення студентів до інноваційних форм організації наукової діяльності (інтернет-конференції, вебінари тощо)» (40,0 %).

Найбільше негативних відповідей викладачів узагальнено за показниками: «використання в організації самостійної та індивідуальної роботи можливостей електронного зв'язку (електронна пошта, відео-зв'язок тощо)» (42,8 %), «використання викладачами можливостей наукових сайтів з метою професійно-особистісного розвитку» (40,0 %), що співвідноситься з відповідями студентів та підтверджує висунуту гіпотезу про необхідність удосконалення форм, методів а засобів організації

інформаційно-комунікаційного компонента освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи.

Вище нами була представлена загальна оцінка освітнього середовища та його характеристик викладачами та студентами 2–5 курсів денної форми навчання. Для визначення впливу освітнього середовища на розвиток компонентів готовності майбутніх учителів до професійної діяльності в початковій школі, викладачами оцінено сформованість у студентів другого, третього, четвертого, п'ятого курсів виділених у підрозділі 2.1. показників готовності.

Статистичні показники результатів опитування викладачів про проблему розвитку в студентів факультетів підготовки майбутніх учителів початкової школи компонентів готовності до професійної діяльності представлено в додатку К.

З аналізу результатів опитування викладачів для виявлення ступеня розвитку в студентів усіх курсів сформованості ціннісно-мотиваційного компонента готовності до професійної діяльності, стає очевидним, що:

- у студентів всіх курсів спостерігаються проблеми в усвідомленні важливості постійного процесу навчання, особистісного й професійного розвитку;
- за всіма показниками (сформованість мотивації до професійної діяльності; розвиненість професійних цінностей; спрямованість на перетворення соціокультурної діяльності) найнижче оцінені студенти третього курсу;
- студенти четвертого курсу за досліджуваним критерієм були оцінені вище студентів п'ятого курсу.

Результати анкетування викладачів для виявлення ступеня розвитку в студентів сформованості гносеологічно-творчого компонента готовності до професійної діяльності засвідчують, що:

- сформованість показника: «здатність до пізнання та перетворення педагогічної дійсності» найбільш розвинена в студентів четвертого курсу;

- володіння системними знаннями зі спеціальності зростають від другого до п'ятого курсу;
- розвиненість творчого потенціалу студентів усіх курсів має найнижчу оцінку за оцінюванням респондентів.

Аналіз результатів опитування викладачів з метою виявлення ступеня розвитку в студентів усіх курсів сформованості показників готовності за особистісно-діяльнісним компонентом доводить, що:

- найбільш високо викладачі оцінили прояв професійно значущих особистісних якостей у студентів четвертого курсу;
- оцінюючи сформованість у студентів системи професійних умінь та навичок найкращими викладачі визнали знову студентів четвертого курсу, другий курс був оцінений вище третього курсу, четвертий курс – вище п'ятого;
- більше позитивних оцінок за наявність професійно значущих якостей викладачі поставили студентам четвертого і п'ятого курсів;
- позитивні оцінки здатності до взаємодії в системі початкової школи, використання інформації та її пошук різними шляхами зростають від другого до п'ятого курсу.

Отже, вплив освітнього середовища на розвиток компонентів готовності майбутніх учителів початкової школи до професійної діяльності підтверджується динамікою оцінок викладачами показників сформованості компонентів готовності до професійної діяльності у майбутніх учителів початкової ланки освіти за курсами.

Ціннісно-мотиваційний, гносеологічно-творчий та особистісно-діяльнісний компоненти готовності майбутніх учителів початкової школи до професійної діяльності у студентів досліджуваних курсів оцінені викладачами досить високо. За більшістю показників компонентів спостережено збільшення позитивних оцінок викладачами і зменшення негативних від другого курсу до п'ятого (у багатьох випадків найвищу кількість позитивних оцінок мали студенти четвертого курсу). В основному

це стосується здатності до пізнання та перетворення педагогічної дійсності, прояву професійно значущих особистісних якостей тощо. Разом з тим, на наш погляд, важливішим є не збільшення позитивних оцінок викладачів за певним показником компонента готовності, що спостерігається від другого курсу до п'ятого, а в цілому позитивна оцінка рівня розвитку студентів на кожному курсі, що свідчить про позитивний вплив наявного освітнього середовища.

З більшості виділених нами компонентів готовності до професійної діяльності відсутні високий показник негативних оцінок. У випадках, коли менше половини викладачів оцінили рівень розвитку компонентів готовності майбутніх учителів початкової школи до професійної діяльності як високий, більшість опитаних вибирали варіант відповіді «важко відповісти», або не ставили низьку оцінку. В анкеті ми просили викладачів оцінювати студентів тільки тих курсів, з якими вони працювали в поточному навчальному році.

Враховуючи, що показники компонентів готовності студентів п'ятого курсу до професійної діяльності так само оцінені переважною більшістю викладачів як розвинені високою оцінкою, але нижче ніж четвертого курсу, ми не можемо говорити про те, що освітнє середовище професійної підготовки сприяє зниженню рівня сформованості показників після завершення підготовки за освітньо-кваліфікаційним рівнем «бакалавр». По-перше, кожен рік навчаються різні за ступенем підготовленості групи студентів (одні більш підготовлені за певними показниками, інші – менше); по-друге, частина викладачів читають дисципліни тільки на певних курсах, тобто студентів різних курсів навчання оцінюють різні викладачі.

Узагальнюючи зазначимо, що за результатами пілотажного етапу експерименту, наявне освітнє середовище професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи охарактеризовано як середовище, сформоване на принципах відкритості, варіативності, креативності, стабільності, але його оцінка студентами і викладачами відрізняється. Так, значна частина опитаних викладачів (82,8 %) висловили думку про відкритість освітнього середовища,

тоді як лише 34,2 % студентів погодилися з цим; задоволені ступенем варіативності освітнього середовища 88,5 % викладачів і лише 34,2 % студентів; креативність освітнього середовища відзначили 80,0 % викладачів і 24,4 % студентів. Різниця пов'язана, на наш погляд, з різним розумінням студентами і викладачами характеристики одного і того ж показника освітнього середовища. Позитивним є те, що більшість викладачів (77,1 %) та студентів (67,4 %) виявили задоволення можливостями, що надає освітнє середовище для розвитку професійних та особистісних якостей та зазначили важливість удосконалення його ресурсів.

Респонденти вказують на те, що суб'єкти освітнього процесу мають взаємодіяти в атмосфері поваги, психологічної безпеки, з урахуванням потреб один одного, викладачі для студентів мають бути наставниками для особистісного та професійного розвитку. У процесі підготовки мають бути створені необхідні ресурси, зокрема розширені інформаційно-комунікаційні можливості освітнього середовища для розвитку професійно-особистісного потенціалу суб'єктів освітнього процесу, але студенти і викладачі мають різні погляди на цей процес.

Оцінивши освітнє середовище професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи на момент проведення пілотажного етапу дослідження, можемо визначити такі важливі завдання суб'єктів освітньої взаємодії для розвитку досліджуваного об'єкту: розробка системи досліджень за комплексною оцінкою освітнього середовища та розвитку компонентів готовності майбутніх учителів початкової школи до професійної діяльності; обґрунтування і реалізація системи заходів для розширення ресурсів та можливостей компонентів освітнього середовища професійної підготовки.

3.2. Методика проведення констатувального етапу експерименту та його результати

Основними завданнями констатувального етапу експериментального дослідження визначено такі: оцінка ефективності традиційної організації освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи та з'ясування вихідного рівня готовності майбутніх учителів початкової школи до професійної діяльності.

Майданчиком для проведення експериментальної роботи були обрані Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди», Миколаївський національний університет імені В. О. Сухомлинського, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки.

Констатувальний експеримент включав такі підетапи:

1. Відбір студентів у контрольні та експериментальні групи.
2. Розроблення завдань, анкетних опитувальників і підбір методик педагогічної діагностики, спрямованих на визначення показників сформованості ціннісно-мотиваційного, гносеологічно-творчого, особистісно-діяльнісного компонентів готовності майбутніх учителів початкової школи до професійної діяльності.
3. Експериментальне визначення вихідного рівня сформованості компонентів готовності майбутніх учителів початкової школи до професійної діяльності, порівняльний аналіз показників студентів контрольних й експериментальних груп.
4. Проведення опитування викладачів і студентів щодо оцінки ефективності традиційної організації освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи та доцільності зміни наявного проекту освітнього середовища професійної підготовки засобами

експериментальної методики.

5. Дослідження можливостей професорсько-викладацького складу зазначених ВНЗ щодо цілеспрямованого впровадження методики проектування освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи.

6. Використання математично-статистичного аналізу з метою визначення педагогічних умов успішної професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи у проектованому освітньому середовищі.

Для відбору студентів у контрольну й експериментальну групи застосовано формулу [138]:

$$n = \frac{t^2 p(1-p)}{a_o^2}, \quad (3.2)$$

де n – оптимальна кількість студентів у групі;

t – коефіцієнт Стюдента;

P – обрана достовірність – 0,95;

a_o – обрана похибка – 9,5%

Отже, з метою отримання статистично достовірних даних робочий об'єм вибірки для контрольної групи $n_k=60$ і для експериментальної $n_e=60$ студента. Всього в експерименті взяло участь 300 студентів контрольних (три академічні групи в кожному ВНЗ) та 300 студентів експериментальних груп (аналогічно до контрольних).

Констатувальний експеримент реалізовано за допомогою опитування викладачів і студентів, спостереження, аналізу занять, бесід, тестування, виконання практичних завдань, використання діагностичних методик, методу експертних оцінок, методів математичної статистики тощо. Підбір емпіричного інструментарію дослідження (методів перевірки) за компонентами готовності майбутніх учителів початкової школи до професійної діяльності представлено у додатку Е (табл. Е.1, Е.2, Е.3).

Отже, сформованість компонентів готовності до професійної діяльності студентів контрольних й експериментальних груп визначався за

розробленими діагностичними комплексами (запитання, контрольні роботи тести, практичні завдання, діагностичні методики, результати спостережень тощо). Особливості групування завдань для визначення рівня теоретичної та практичної підготовки, а також їх оцінювання відображені в додатку Л. Додаток М репрезентує діагностичні методики, що були використані у контексті дослідження показників компонентів готовності майбутніх учителів початкової школи до професійної діяльності. Кожний діагностичний комплекс мав узагальнювальний характер, мета якого визначити цінності, потреби, знання, уміння, навички та особистісні якості майбутніх учителів початкової школи, які здобуваються впродовж неперервного педагогічного процесу від першого по четвертий курс та відтворюють показники готовності до професійної діяльності в початковій школі.

Рівень сформованості готовності студентів до професійної діяльності виявлявся також із змісту навчальних дисциплін: «Загальні основи педагогіки», «Основи педагогічних досліджень», «Дидактика», «Теорія та методика виховання»; «Методика виховної роботи в літніх оздоровчих таборах», «Школознавство» та змісту педагогічної практики.

Оцінювання виконаних завдань здійснено за 100 бальною шкалою, але великий масив цифрових даних зібраних у 5 ВНЗ дозволив нам використати 5 бальну шкалу оцінювання у співвідношенні зі 100 бальною шкалою: 5 балів (85–100 балів); 4 бали (65–84 відповідно); 3 бали (41–64); 2 бали (до 40 балів). За відсотковим співвідношенням – високий рівень відповідає 75–100%, середній – 46–74%, низький – до 45%.

Виконані студентами першого курсу контрольних й експериментальних груп комплексні завдання узагальнено відповідно до ціннісно-мотиваційного (ЦМ), гносеологічно-творчого (ГТ), особистісно-діяльнісного (ОД) компонентів. Обрахунки виявилися досить об'ємними, тому представимо їх на прикладі Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини. Результати виконання завдань констатувального зрізу відображено у додатку Н (табл. Н.1.).

Результати аналізу таблиці показують, що запропоновані діагностичні комплекси студенти контрольних й експериментальних груп виконали приблизно на однаковому рівні. Відповідні результати було отримано в інших педагогічних університетах, які були експериментальною базою.

Цифрові дані таблиці потребують математичної обробки, яку виконаємо за допомогою середньоарифметичної виваженої за формулою:

$$\bar{X} = \frac{1}{n} \sum_{i=1}^4 x_i n_i, \quad (3.3)$$

де x_i – показник для визначення,

n_i – повторюваність показника [251].

За обраною формулою визначено середньоарифметичні показники вихідного рівня сформованості готовності майбутніх учителів початкової школи до професійної діяльності. У табл. 3.4 для прикладу наведено результати, отримані в Уманському державному педагогічному університеті імені Павла Тичини.

Таблиця 3.4

Показники сформованості компонентів готовності майбутніх учителів початкової школи до професійної діяльності (середньоарифметична виважена, констатувальний зріз)

Компоненти	Комплекс завдань дослідження показника	Контрольні групи	Експериментальні групи
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини			
Ціннісно-мотиваційний	1	2,10	2,15
	2	2,15	2,05
	3	2,15	2,05
	Середнє	2,13	2,08
Гносеологічно-творчий	4	2,10	2,15
	5	2,15	2,10
	6	2,10	2,15
	Середнє	2,12	2,13
Особистісно-діяльнісний	7	2,20	2,10
	8	2,15	2,05
	9	2,10	2,07
	Середнє	2,15	2,07
Середнє за компонентами		2,13	2,10

За раніше поданим зразком було здійснено обрахунки середньоарифметичної виваженої, отримані в інших університетах. Результати за середньоарифметичною виваженою подано в табл. 3.5.

Таблиця 3.5

**Показники сформованості компонентів готовності майбутніх учителів
початкової школи до професійної діяльності (середньоарифметична
виважена, констатувальний зріз)**

Групи	Назва університету																	
	Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини			ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»			Миколаївський національний університет імені В. О. Сухомлинського			Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка			Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки			Середнє		
	ЦМ	ГТ	ОД	ЦМ	ГТ	ОД	ЦМ	ГТ	ОД	ЦМ	ГТ	ОД	ЦМ	ГТ	ОД	ЦМ	ГТ	ОД
Контрольні групи	2,13	2,12	2,15	2,12	2,16	2,10	2,13	2,17	2,12	2,11	2,17	2,12	2,09	2,12	2,08	2,12	2,15	2,11
Експериментальні групи	2,08	2,13	2,07	2,15	2,08	2,10	2,17	2,15	2,09	2,17	2,15	2,11	2,10	2,10	2,12	2,13	2,12	2,10

Аналіз цифрових даних табл. 3.5 показує, що отримані результати констатувального зрізу під час визначення вихідного рівня сформованості компонентів готовності майбутніх учителів початкової школи до професійної діяльності в університетах, де запланована апробація дослідження мають приблизно однакові показники, які мають незначне відхилення як за університетами, так і за контрольними і експериментальними групами.

Аналіз результатів контрольного зрізу засвідчує, що вихідний рівень сформованості компонентів готовності до професійної діяльності відтворює початкову стадію фахової підготовки майбутніх учителів початкової школи, адже в експериментальних групах середньоарифметична ЦМ_е сформованості готовності майбутніх учителів початкової школи до професійної діяльності складає 2,13 бала, що становить 42,6 %, ГТ_е – 2,12 бала (42,4 %), ОД_е – 2,10 бала (42,0 %); у контрольній групі: ЦМ_к – 2,12 (42,4 %), ГТ_к – 2,15 (43,0 %), ОД_к – 2,11 (42,2 %). Це показники низького рівня сформованості компонентів готовності майбутніх учителів початкової школи до професійної діяльності.

Аналіз результатів за середньоарифметичною виваженою за констатувальним зрізом (до теоретичної та практичної підготовки) показує, що рівень сформованості готовності майбутніх учителів визначеного

напрямку до професійної діяльності і в експериментальних й в контрольних групах можна охарактеризувати як вихідний, зокрема ціннісно-мотиваційного компонента: в експериментальній групі 42,6 %, в контрольній – 42,4 % (різниця 0,2 %); гносеологічно-творчого: в експериментальній групі 42,6 %, в контрольній – 43,0 % (різниця 0,6 %), особистісно-діяльнісного: в експериментальній групі 42,0 %, в контрольній – 42,2 % (різниця 0,2 %).

Для уточнення, підтвердження середньоарифметичної виваженої та її достовірності використаємо такий параметр статистичного розподілу, як дисперсія, для визначення якої використаємо формулу [241]:

$$D^2 = \frac{1}{\sum n} \sum_1^5 (x_i - \bar{x})^2 n_i \quad (3.4)$$

Отримані результати дисперсії у студентів контрольних й експериментальних груп представлено у табл. 3.6.

Таблиця 3.6

Показники сформованості компонентів готовності майбутніх учителів початкової школи до професійної діяльності (дисперсія, констатувальний зріз)

Групи	Назва університету																	
	Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини			ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»			Миколаївський національний університет імені В. О. Сухомлинського			Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка			Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки			Середнє		
	ЦМ	ГТ	ОД	ЦМ	ГТ	ОД	ЦМ	ГТ	ОД	ЦМ	ГТ	ОД	ЦМ	ГТ	ОД	ЦМ	ГТ	ОД
Контроль-ні група	0,43	0,37	0,09	0,34	0,37	0,10	0,42	0,30	0,40	0,31	0,23	0,23	0,30	0,28	0,06	0,36	0,31	0,34
Експериментальні група	0,13	0,23	0,34	0,10	0,15	0,07	0,21	0,15	0,10	0,05	0,19	0,25	0,37	0,15	0,17	0,17	0,17	0,19

Результати дисперсії за узагальненими середніми показниками на початку професійної підготовки до етапу реалізації експериментальних завдань дослідження для студентів експериментальної групи за ЦМ_е складає – 0,17, ГТ_е – 0,17, ОД_е – 0,19 (середнє – 0,18); у контрольній групі – ЦМ_к – 0,36, ГТ_к – 0,31, ОД_к – 0,34 (середнє – 0,34).

Наші показники у дослідженні вимірюються в балах, а дисперсія в квадратних одиницях. Для узгодження цих одиниць використаємо стандартне відхилення, яке визначимо через дисперсію:

$$S = \pm\sqrt{D^2} \quad (3.5)$$

Як зазначає С. Архангельський, будь-яке педагогічне експериментальне дослідження для оцінки точності вимірювання середньоарифметичної повинно мати достовірну величину в дослідженнях, за яку береться похибка вибіркового середнього [21, с. 165]. Похибку вибіркового середнього визначаємо за формулою:

$$S_{\bar{x}} = \frac{S}{\sqrt{n}} \sqrt{\frac{n}{n-1}}, \quad (3.6)$$

де S – стандартна похибка окремих вимірювань,

n – показник кількості,

$\sqrt{\frac{n}{n-1}}$ – поправочний коефіцієнт Бесселя, який складає 1,0084.

Отримані результати з визначення стандартного відхилення та похибки вибіркового середнього зведемо у табл. 3.7.

Обрахунки стандартного відхилення за середніми показниками показали такі результати: експериментальні групи – ЦМ_е – 0,39, ГТ_е – 0,42, ОД_е – 0,42; контрольні – ЦМ_к – 0,60, ГТ_к – 0,55, ОД_к – 0,39.

Похибка вибіркового середнього дорівнює в експериментальних групах – ЦМ_е – 0,05, ГТ_е – 0,05, ОД_е – 0,05; контрольних – ЦМ_к – 0,08, ГТ_к – 0,07, ОД_к – 0,05.

За узагальненими результатами середньоарифметична та її похибка складають для експериментальних групи – ЦМ_е – 2,13±0,05, ГТ_е – 2,12±0,05, ОД_е – 2,10±0,05; контрольних – ЦМ_к – 2,12±0,08, ГТ_к – 2,15±0,07, ОД_к – 2,11±0,05.

Результати проведеного статистичного аналізу на етапі констатувального експерименту довели наявність незначної різниці між

рівнями сформованості ціннісно-мотиваційного (ЦМ), гносеологічно-творчого (ГТ), особистісно-діяльнісного (ОД) компонентів готовності до професійної діяльності студентів експериментальних і контрольних груп. Але навіть така незначна цифрова відмінність потребує перевірки на достовірність. Для цього скористаємося критерієм Пірсона [251].

Таблиця 3.7

Показники сформованості компонентів готовності майбутніх учителів початкової школи до професійної діяльності (стандартне відхилення і похибка вибіркового середнього, констатувальний зріз)

Групи	Назва університету																	
	Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини			ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»			Миколаївський національний університет імені В. О. Сухомлинського			Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка			Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки			Середнє		
	ЦМ	ГТ	ОД	ЦМ	ГТ	ОД	ЦМ	ГТ	ОД	ЦМ	ГТ	ОД	ЦМ	ГТ	ОД	ЦМ	ГТ	ОД
Стандартне відхилення																		
Контрольні групи	0,66	0,61	0,30	0,58	0,61	0,32	0,65	0,55	0,63	0,56	0,48	0,48	0,55	0,53	0,24	0,60	0,55	0,39
Експериментальні групи	0,36	0,48	0,58	0,32	0,39	0,26	0,46	0,39	0,32	0,22	0,44	0,50	0,61	0,39	0,41	0,39	0,42	0,42
Похибка вибіркового середнього																		
Контрольні групи	0,09	0,08	0,04	0,08	0,08	0,04	0,08	0,07	0,08	0,07	0,06	0,06	0,07	0,07	0,03	0,08	0,07	0,05
Експериментальні групи	0,05	0,06	0,08	0,04	0,05	0,03	0,06	0,05	0,04	0,03	0,06	0,07	0,08	0,05	0,05	0,05	0,05	0,05

Сутність використання цього критерію зводиться до нульової гіпотези, за якою отримана різниця в рівнях сформованості компонентів готовності до професійної діяльності студентів експериментальних і контрольних груп спричинена випадковими чинниками: якщо показник критерію має значення менше 9,49, то приймається нульова гіпотеза, якщо більше, то вона відхиляється і приймається альтернативна гіпотеза.

Для визначення критерію Пірсона визначимо ступінь вільності:

$$K = m - v,$$

де $v = 1$ – число обмеження вільного вибору (1, 2 або 3) ;

$m = 5$ – кількість балів.

Звідси $K = 5 - 1 = 4$. Отже, обрано рівень значимості 0,05 та чотирибальну шкалу оцінювання результатів дослідження.

Для визначення критерію Пірсона обрано формулу:

$$\chi_0^2 = \sum \frac{(n'_e - n'_k)^2}{n'_k}, \quad (3.7)$$

де n'_e – відносні показники експериментальної групи,

n'_k – відносні показники контрольної групи.

Цей критерій визначається для кожного студента. Тому відобразити всі визначення його в дисертаційній роботі неможливою. У зв'язку з цим наводимо як приклад його розрахунки по Уманському державному педагогічному університету імені Павла Тичини за 2010 рік за трьома компонентами готовності. Результати обрахунків представлено в табл. 3.8.

Таблиця 3.8

Розрахунок критерію Пірсона (констатувальний зріз)

Компоненти	Бали	Частоти показників						
		n_e	n_k	n'_e	n'_k	$n'_e - n'_k$	$(n'_e - n'_k)^2$	$\frac{(n'_e - n'_k)^2}{n'_k}$
Ціннісно-мотиваційний	2	55	52	165	156	9	81	0,52
	3	5	8	15	24	-9	81	3,38
	4	—	—	—	—	—	—	—
	5	—	—	—	—	—	—	—
								$\chi_0^2 = \mathbf{3,89}$
Гносеологічно-творчий	2	52	53	156	159	-3	9	0,06
	3	8	7	24	21	3	9	0,43
	4	—	—	—	—	—	—	—
	5	—	—	—	—	—	—	—
								$\chi_0^2 = \mathbf{0,49}$
Особистісно-діяльнісний	2	56	51	167	153	14	196	1,28
	3	4	9	13	27	-14	196	7,26
	4	—	—	—	—	—	—	—
	5	—	—	—	—	—	—	—
								$\chi_0^2 = \mathbf{8,54}$

Аналіз таблиці свідчить, що критерій Пірсона за ціннісно-мотиваційним компонентом дорівнює 3,89, за гносеологічно-творчим – 0,49, за особистісно-діяльнісним – 8,54. Відповідні розрахунки критерію були проведені в інших університетах. Результати різнилися незначними відхиленнями у цифрових

даних і не перевищували показник 9,49. Отже, нульова гіпотеза приймається, що означає: різницю в цифрових даних забезпечували випадкові чинники.

Для унаочнення результатів дослідження побудуємо графічне зображення прояву сформованості компонентів готовності до професійної діяльності студентів експериментальних і контрольних груп (рис. 3.1).

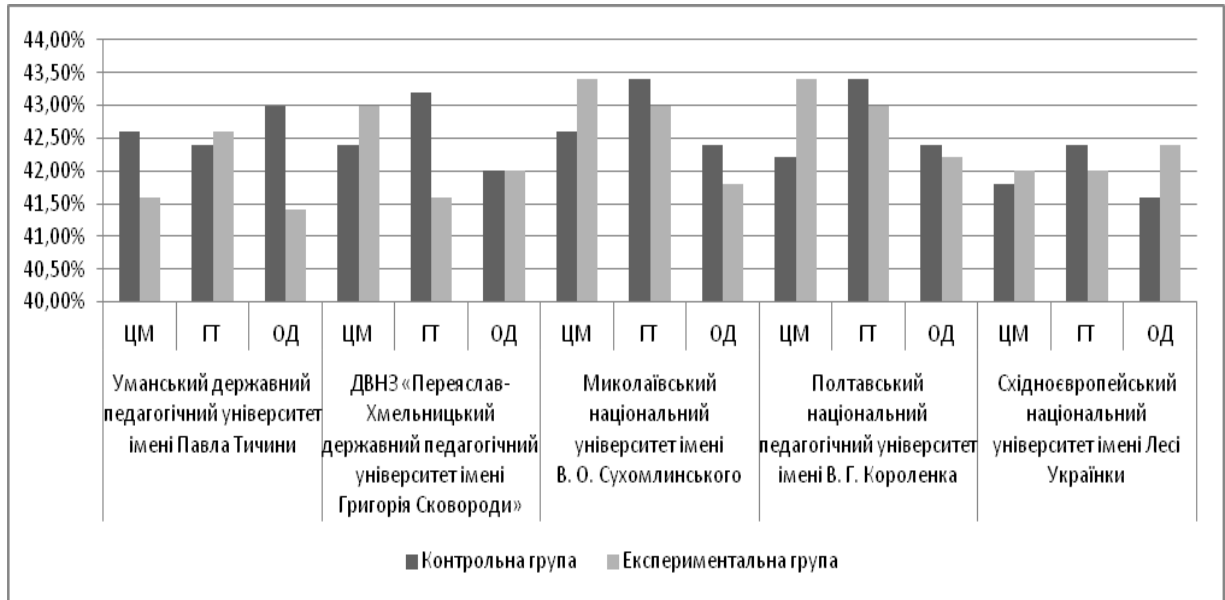


Рис. 3.1. Вихідні показники сформованості компонентів готовності до професійної діяльності студентів експериментальних й контрольних груп на констатувальному етапі експерименту

Аналіз рисунка свідчить про низький рівень готовності до професійної діяльності студентів експериментальних і контрольних груп за усіма компонентами на початку професійної підготовки. Так, сформованість ціннісно-мотиваційного компонента у студентів експериментальних груп університетів, що були базою експериментального дослідження, знаходиться в межах від 41,6 % (Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини) до 43,4% (Миколаївський національний університет імені В. О. Сухомлинського, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка), контрольних груп – 41,8 % до 42,6%.

Сформованість гносеологічно-творчого компонента у студентів експериментальних груп визначено у межах 41,6 % (ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія

Сковороди») до 43,0 % (Миколаївський національний університет імені В. О. Сухомлинського; Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка; Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки), контрольних груп – 42,4 % до 43,4 %.

З'ясовано, що сформованість особистісно-діяльнісного компонента у студентів експериментальних груп знаходиться у межах 41,4 % (Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини) до 42,4 % (Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки), контрольних груп – 41,6 % до 43,0 %.

За узагальненими результатами визначено високий, середній, низький рівні готовності до професійної діяльності студентів експериментальних і контрольних груп відповідно до визначених характеристик рівнів. Результати відображено в табл. 3.9.

Таблиця 3.9

Рівні сформованості готовності до професійної діяльності студентів експериментальних і контрольних груп на констатувальному етапі експерименту

Рівні	Контрольні групи		Експериментальні групи	
	кількість осіб	%	кількість осіб	%
Високий	–	–	–	–
Середній	37	12,3±0,11	41	13,7±0,08
Низький	263	87,7±0,1	259	86,3±0,09

Результати дослідження доводять, що переважає низький рівень сформованості готовності до професійної діяльності у студентів експериментальних й контрольних груп (контрольні групи – 87,7±0,1, експериментальні групи – 86,3±0,09).

Причини такого рівня сформованості готовності до професійної діяльності, на нашу думку, об'єктивні – початок професійної підготовки у вищому педагогічному навчальному закладі, коли вихідний рівень знань, умінь та навичок, власна ціннісно-мотиваційна і особистісна складова студентів не відтворюють комплексність та багатогранність підготовки

майбутнього вчителя початкової школи та суб'єктивні – відсутність професійного відбору абітурієнтів педагогічних спеціальностей при вступі у вищий педагогічний навчальний заклад.

Також на етапі констатувального експерименту було розв'язано й інші поставлені завдання. З метою оцінка ефективності традиційної організації освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи та виявлення стану підготовки майбутніх учителів початкової школи в умовах наявного освітнього середовища було проаналізовано різні документи навчальних, науково-дослідних відділів, плани роботи за останні п'ять років, матеріали перевірок, навчальні плани; програми навчальних дисциплін, дані опитувань та анкетувань. Вивчалися думки адміністрації навчальних закладів, викладачів, самих студентів про підготовку до професійної діяльності у початковій школі. Здійснювалося цілеспрямоване та тривале спостереження, порівняння позицій, обговорення актуальних проблем підготовки студентів.

Проведене опитування викладачів і студентів щодо оцінки ефективності традиційної організації освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи дало можливість з'ясувати, що сприйняття студентами освітнього середовища професійної підготовки оцінювалося через взаємодоповнюючі три середовища: соціально-культурне, навчально-виховне, інформаційно-комунікаційне. Було озвучено думки щодо доцільності удосконалення наявного освітнього середовища професійної підготовки засобами проектувальної діяльності.

Разом з тим, можна виділити недоліки в організації освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи, які потребують усунення, зокрема навчального-виховного компонента:

- система професійної підготовки вчителя початкової школи досить предметно орієнтована, має місце екстравертна спрямованість і особистісно відчужений характер, що проявляється у формальності, поверховості

викладання, що не приводить до істотних змін у створенні дієвого проекту освітнього середовища професійної підготовки;

- зміст навчальних дисциплін має переважно теоретичний характер, спрямований на засвоєння майбутніми вчителями фундаментальних знань і репродуктивне відтворення навчальної інформації. Для студентів і викладачів це є більш важливим, ніж оволодіння професійними вміннями, і, як наслідок, спостерігається відставання процесу формування практичних умінь від теоретичного засвоєння знань;

- не створені педагогічні умови ефективної професійної підготовки, що спрямовані на формування установок студентів на суб'єкт-суб'єкту взаємодію і позитивне відношення до проектування професійно-особистісного саморозвитку;

- організація взаємодії в умовах наявного освітнього середовища не забезпечує реалізацію механізму розвитку творчого потенціалу студентів та прояву професійно значущих особистісних якостей вчителя початкової ланки освіти.

Виявлено можливості професорсько-викладацького складу експериментальних ВНЗ щодо проектування основних компонентів освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи (соціально-культурного, навчально-виховного, інформаційно-комунікаційного).

Використовуючи експертну оцінку та математично-статистичний аналіз визначено педагогічні умови успішної професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи у проектованому освітньому середовищі (п.3.4).

Під час виявлення педагогічних умов з'ясовано, що однією з причин низького рівня сформованості готовності до професійної діяльності студентів експериментальних і контрольних груп є: недооцінка студентами та викладачами основних проблем адаптації до нових освітніх ситуацій та середовища професійної підготовки, інформатизації та постійного розвитку

інформаційно-комунікативних ознак освітнього середовища; відсутність у студентів свідомого ставлення до професійно-особистісного розвитку, науково-дослідної роботи, та її організації на основі індивідуальної траєкторії розвитку; неповні знання із навчальних дисциплін психолого-педагогічної і методичної підготовки та змісту педагогічної практики; відсутність мотивації до творчо-пошукового характеру виконання запропонованих завдань та потреби у професійній самореалізації тощо.

Отже, аналіз результатів констатувального етапу експерименту (до здійснення теоретичної та практичної підготовки) дав можливість зробити висновок про необхідність пошуків ефективних шляхів удосконалення процесу формування готовності майбутніх учителів початкової школи до професійної діяльності засобами проектування освітнього середовища їх підготовки та створення інноваційної моделі середовища.

3.3. Модель професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи в проектованому середовищі та її взаємозумовленість з цілями проектуванням освітнього середовища

Педагогічне проектування освітнього середовища – складний і довготривалий процес, що становить нерозривну єдність підпроцесів-складових (п.1.3), без яких проектування є неефективним. Організоване осмислення педагогічних процесів і систем, пошук шляхів їх удосконалення і розвитку спонукає до аналізу наявного стану та прогнозування бажаних результатів, а також створення нової системи спочатку в прогнозованій моделі, а потім реального об'єкта проектування. Тому, в нашому дослідженні вважаємо за необхідне звернути увагу на моделювання в загальній проблемі проектування освітнього середовища.

На обов'язковий взаємозв'язок проектування і моделювання вказує В. Радіонов [355]. Він зазначає про те, що проектування широко вдається до моделювання як засобу уявлення та перетворення об'єкта, якого ще немає в реальності. «Цим відрізняється моделювання в проектуванні від моделювання в теорії, де модель – засіб виділити сутнісний аспект із реального об'єкта, усікти останній для зручності наступного логічного аналізу» [355, с. 37]. На його думку, моделювання в проектуванні дозволяє програвати, порівнювати і оцінювати варіанти проектних рішень; імітувати реальні процеси розвитку; приймати рішення про вибір одного з альтернативних варіантів; пред'являти проектні рішення замовнику і виробнику; моделі закріплюють ефект «збору» частин, корисний для цілей проектування, але часто незрозумілий.

У педагогічному словнику М. Ярмаченка, моделювання визначено як дослідження певних явищ, процесів чи систем, об'єктів шляхом побудови та вивчення їх моделей, використання моделей для визначення чи уточнення характеристики і раціоналізації способів побудови заново сконструйованих об'єктів [323].

У процесі моделювання, стверджує Н. Бордовська, доводиться жертвувати повнотою уявлень про складне і багатоаспектне педагогічне явище. «Головна проблема на цьому шляху полягає в тому, що педагогічні явища характеризуються не стільки кількісними, скільки якісними ознаками. Педагогічний об'єкт майже неможливо описати повно і детально, тому при побудові його моделі необхідно знайти компроміс між простотою опису та необхідністю врахування численних параметрів, що відображають стан цього об'єкта, для того, щоб модельне подання було адекватно реальному об'єкту» [54, с. 199].

Модель у педагогічному проектуванні, на думку О. Заїр-Бек, дозволяє формалізувати проєктовані процеси або досліджувані проблеми. Це допомагає зробити припущення про взаємозв'язки та причини,

що впливають на події, і, якщо необхідно, здійснити уявне моделювання, простеживши їх можливий розвиток.

О. Матвієнко узагальнила думку про те, що «в теорії моделювання існує два підходи залежно від функції об'єкта моделювання. Перший підхід – модель-замінник. Така модель констатує та відображає реалії, коли перед маніпуляціями з реальними об'єктами всі попередні маніпуляції відпрацьовуються на моделі. Вважаємо, що такий тип моделі нас не задовольняє, оскільки ми моделюємо уявне, передбачуване, бажане. Другий підхід – модель-зразок. Така модель є прогностичною, тобто відображає стан об'єкта моделювання і забезпечує розвиток цього об'єкта в межах моделі» [255, с. 249]. Погоджуємось із дослідницею, що другий тип є більш прийнятним для моделювання процесів підготовки вчителя.

Під моделюванням освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи розуміємо структурну складову (підпроцес) проектування, за якого відбувається створення прогностичної моделі освітнього середовища як цілісного утворення відкритої частини освітнього простору вищого навчального закладу, в межах якого здійснюється освітня діяльність, що забезпечує взаємодію суб'єктів середовища і спрямована на особистісний та професійний розвиток майбутнього вчителя та формування його готовності до професійної діяльності в початковій школі. Оскільки проектування є способом нормування та трансляції інновацій та технологій, новизна (об'єктивна або суб'єктивна) результату моделювання як етапу педагогічного проектування є, на наш погляд, безперечною.

Модель освітнього середовища професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи як результат моделювання також є педагогічною системою, що характеризує побудову та функціонування системи професійної підготовки майбутнього фахівця. При моделюванні ми дотримувалися постулату: результативність моделі загалом залежить від результативності функціонування її компонентів.

Аналіз психолого-педагогічних джерел за проблемою моделювання дозволив зробити висновок, що поняття «модель» вчені розглядають як матеріальний чи уявний у процесі мислення об'єкт, який заміщує в дослідженні об'єкт-оригінал так, що його безпосереднє вивчення дає нові знання про об'єкт-оригінал (В. Давидов, О. Рахімов) [101, с. 62–83]. Під педагогічною моделлю розуміють відображення педагогічної дійсності у вигляді структурованої інформації про неї, яка служить сполучною ланкою між абстрактним і конкретним у її аналізі [55, с. 206].

Л. Хоружа доводить, що побудова та вивчення моделей здійснюється з метою одержання нових знань про об'єкт і, якщо модель має пізнавальний потенціал, то вона здатна змінювати об'єкт в процесі вивчення та є акумулятором отримання про нього нової інформації [434, с. 412]. Нам імпонує думка дослідниці, адже розглядаємо модель як умовно прогнозовану та потім матеріально реалізовану систему, яка, відображаючи або відтворюючи об'єкт дослідження, здатна замінити його так, що і сама вдосконалюється.

Для аналізу ефективності запропонованої моделі використовуємо вимоги, визначені С. Мартиненко. Дослідниця зазначає, що «модель має відображати цілісність процесу й взаємозв'язок основних функцій діагностичної діяльності; відповідати реальним властивостям структурних елементів змодельованої системи; повинна мати відтворювальний характер, за яким можна її експериментально перевірити» [252, с. 178].

Основними характеристиками нашої моделі є: цілісність; цілеспрямованість, тобто відповідність її компонентів поставленій меті та очікуваним результатам; нейтральність відносно суб'єктивних оцінок учасників моделювання; абстрагування від деяких деталей і параметрів існуючої моделі.

Створення моделі – це конкретизація загальнонаукового принципу зв'язку цілого й одиничного, в якому поєднання і взаємодія компонентів породжує нову якість – оновлену модель. Вона вимагає теоретичних

і методичних пояснень, без яких може стати лише схемою, абстракцією і тому залишитись не реалізованою.

Результати проведеного пілотажного дослідження та констатувального етапу експериментальної роботи доводять, що основним критерієм ефективності функціонування освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи є – якість професійної підготовки майбутнього фахівця, тобто сформована готовність майбутніх учителів початкової школи до професійної діяльності.

З метою обґрунтування її теоретичних та методичних засад вважаємо за доцільне розробити модель професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи у проектованому освітньому середовищі.

Модель є схематичним зображенням педагогічної системи підготовки майбутнього вчителя. Вона відображає цілісність процесу професійної підготовки і взаємозумовленість її мети з цілями проектування освітнього середовища, відповідає реальним характеристикам структурних компонентів як середовища, так і підготовки майбутнього педагога, забезпечує відтворювальний характер досліджуваних процесів, а отже, створює можливості для їх експериментальної перевірки (рис. 3.2).

Модель представлена у вигляді трьох блоків: методологічно-цільового, змістово-процесуального та діагностично-результативного. Взаємодія цих блоків у проектованому освітньому середовищі забезпечить постійний цілеспрямований і послідовний вплив на ефективність підготовки майбутніх учителів початкової школи через поєднання взаємопов'язаних складників: мети; методологічних засад (підходи, принципи); компонентів підготовки майбутніх учителів початкової школи до професійної діяльності; операційно-діяльнісної складової професійної підготовки в проектованому середовищі; етапів досліджуваного процесу; критеріїв та показників готовності майбутніх учителів початкової школи до професійної діяльності та її рівнів; педагогічних умов, що забезпечують досягнення прогнозованого результату.

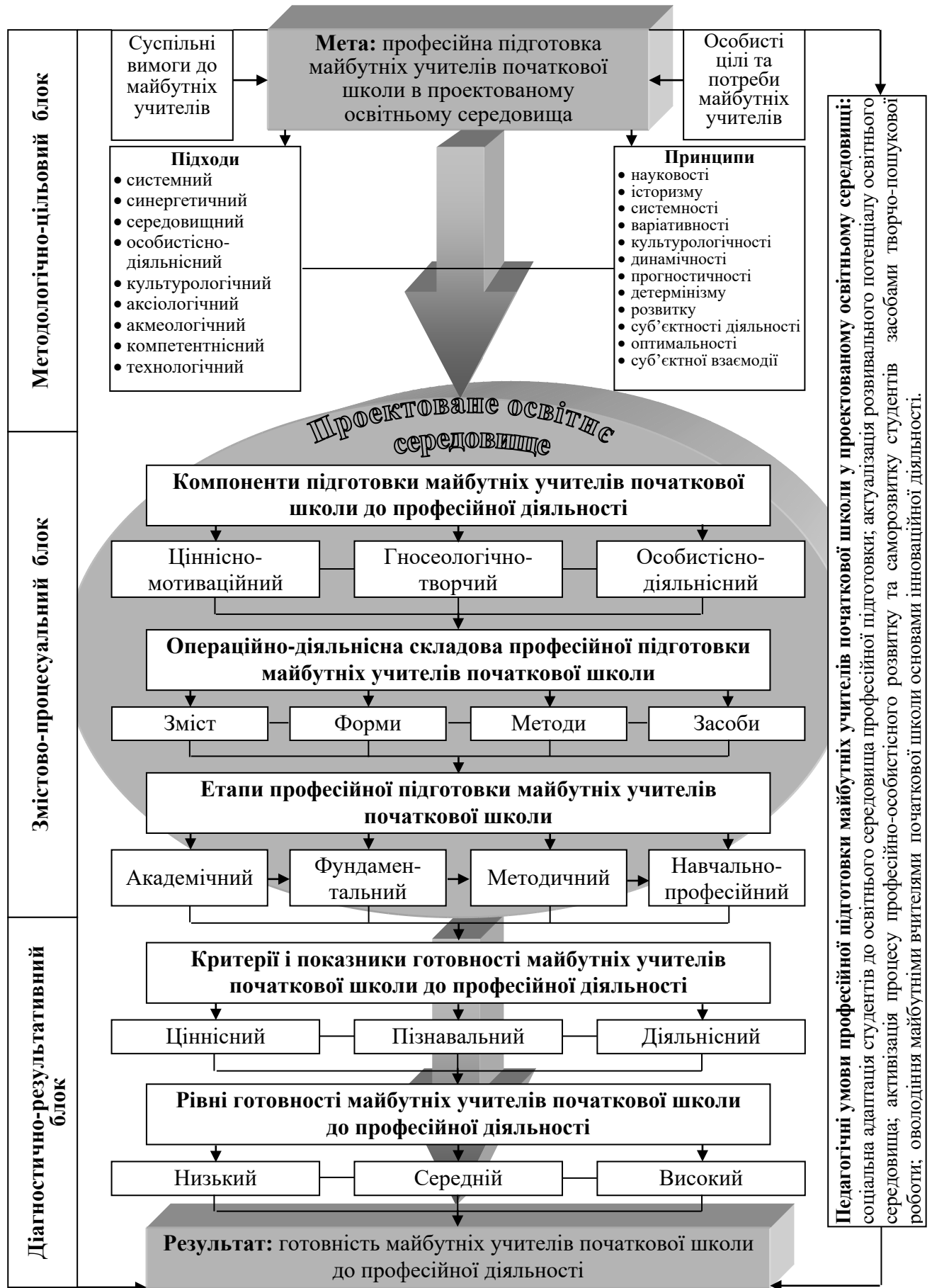


Рис. 3.2. Модель професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи в проєктованому освітньому середовищі

Структурування досліджуваного процесу професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи у проектованому середовищі на блоки є умовним, оскільки складники системи взаємозумовлені, доповнюють один одного і творять цілісний процес професійної підготовки.

Методологічно-цільовий блок моделі дає уявлення про загальну векторну спрямованість професійної педагогічної освіти, яка визначається суспільними вимогами держави до майбутнього вчителя (зовнішні цілі) та його особистісними цілями і потребами (внутрішні цілі), орієнтована на створення інноваційного середовища сприятливого для професійної підготовки майбутнього вчителя.

За рівнем особистісної усвідомленості, ступеня погодженості з особистістю поділяємо цілі на зовнішні й внутрішні.

Зовнішні освітні цілі задає держава, суспільство, система освіти. Вони накладаються на цілі, потреби і мотиви особистості, часом обмежуючи і трансформуючи їх, а разом з тим звужуючи поле свободи особистості. Тому основною стратегією реалізації цілей професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи є робота, спрямована на те, щоб зовнішні цілі були усвідомлені особистістю, прийняті нею як свої, тобто щоб відбулася конвергенція (взаємне узгодження зовнішніх цілей і внутрішніх установок особистості), розпочався мотиваційно-цільовий резонанс у цілепокладанні.

Внутрішні освітні цілі формуються самою людиною, виростаючи з потреб, мотивів. Тому вони вже спочатку усвідомлені особистістю і не вимагають додаткових зусиль для їх інтеріоризації.

Рівень розвитку процесу цілепокладання є одним із найважливіших критеріїв розвитку особистості студента. Початкова стадія побудови індивідуальної освітньої траєкторії починається з пізнання та усвідомлення проблеми і необхідності її розв'язання і завершується формулюванням мети.

Отже, конвергенція цілей соціального замовлення вищій школі і майбутніх фахівців, формує мету професійної педагогіки, яка передбачає постійне оновлення системи професійної підготовки, змісту, форм та методів

взаємодії в умовах освітнього середовища, його ресурсів та можливостей. Відомо, що процес професійної підготовки завжди орієнтований на мету освіти й відчуває вплив різноманітних факторів середовища як об'єктивної реальності, незалежно від того, чи спеціально воно організоване, чи виникло стихійно. Якщо освітнє середовище не є результатом педагогічного конструювання відповідно до мети професійної підготовки, то дії різних компонентів середовища неузгоджені, а це означає, що вплив середовища може виявитись негативним, що значно знизить ефективність діяльності для досягнення мети.

У першому блоці представлені вихідні методологічні підходи: загальнонаукові (системний, синергетичний) і конкретно-наукові (середовищний, особистісно-діяльнісний, культурологічний, аксіологічний, акмеологічний, компетентнісний, технологічний) та принципи (універсальні принципи наукового пізнання (науковості, історизму, системності, варіативності, культурологічності, динамічності, прогностичності); загальнометодологічні принципи (детермінізму, розвитку); конкретні методологічні принципи акмеології (суб'єкта діяльності, оптимальності); принципи суб'єктної взаємодії (спів-буттєвості суб'єктів освітнього середовища, принцип участі в проектуванні всіх суб'єктів освітнього середовища професійної підготовки), які стали методологічними орієнтирами й теоретичними засадами процесу професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи у проектованому освітньому середовищі. Їх відповідність методичним засадам проектування освітнього середовища викликана взаємозумовленістю досліджуваних процесів (п.1.3).

Змістово-процесуальний блок структурно-функціональної моделі презентує основні компоненти підготовки майбутніх учителів початкової школи до професійної діяльності (ціннісно-мотиваційний; гносеологічно-творчий; особистісно-діяльнісний), розкриває операційно-діялісну складову професійної підготовки в проектованому середовищі (зміст, форми, методи та засоби) та презентує основні етапи професійної підготовки

майбутніх учителів початкової школи у проектованому освітньому середовищі (академічний, фундаментальний, методичний, навчально-професійний).

Процес професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи в проектованому освітньому середовищі спрямований за компонентами, які забезпечують виконання майбутніми педагогами функцій, адекватних потребам певної професійної діяльності. До таких компонентів віднесено: ціннісно-мотиваційний, гносеологічно-творчий, особистісно-діяльнісний, які реалізуються в освітньому середовищі професійної підготовки у взаємодії з відповідними структурними компонентами-середовищами: соціально-культурним, навчально-виховним, інформаційно-комунікаційним. Їх характеристика детально представлена у п.2.1.

Розробка моделі професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи в проектованому освітньому середовищі передбачала також *визначення педагогічних умов*, що забезпечують ефективну реалізацію цього процесу. До педагогічних умов відносимо: соціальну адаптацію студентів до освітнього середовища професійної підготовки; актуалізацію розвивального потенціалу освітнього середовища; активізацію процесу професійно-особистісного розвитку та саморозвитку студентів засобами творчо-пошукової роботи; оволодіння майбутніми вчителями початкової школи основами інноваційної діяльності. Детальну характеристику педагогічних умов подано у п.3.4.

Обґрунтування *операційно-діяльнісної складової професійної підготовки* в проектованому освітньому середовищі (змісту, форм, методів та засобів підготовки) відбулося у контексті проектування змін існуючої моделі освітнього середовища через впровадження блоків інновацій, які в системі проектування освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи є процесуальним компонентом (п.1.4). Детально вони будуть описані в підрозділах 4.1 та 4.2. Зауважимо, що їх оновлення здійснювалось на засадах проектувальної діяльності.

Для забезпечення якісної професійної підготовки майбутнього вчителя зміст освіти має бути проаналізований на виявлення та актуалізацію його можливостей втілення в життя ідей особистісно-професійного розвитку майбутнього фахівця. Це забезпечить «насичення» змісту особистісними ціннісними ідеями та ідеалами, розвиватись відповідно до вимог суспільства та особистості.

Інваріативним ядром змісту професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи є соціальне замовлення – суспільні вимоги держави до підготовки майбутнього вчителя, окреслені в Державному стандарті, ОКХ та ОПП підготовки вчителя за напрямом 6.010102 Початкова освіта. Варіативні елементи змісту підготовки відповідають особистісно-індивідуальному блоку замовлення майбутнього фахівця і визначаються за вибором навчального закладу та студента. Для забезпечення формування кожним студентом своєї власної освітньої траєкторії зміст освіти має бути багаторівневим і багатоваріантним, у формі структурованого змісту освітнього середовища.

Людиноцентрований зміст освіти може бути заданий лише на основі моделей освітніх ситуацій, що створюють невизначеність, проблему, перешкоду до досягнення мети і вимагають самодетермінації майбутнього фахівця, зіставлення наявних знань із необхідними, пошуку творчих рішень проблеми, самоактуалізації тощо. Саме засобами таких освітніх ситуацій зовнішній стосовно особистості зміст освіти одержить статус спів-буттєвості і особистісний сенс, «вплітається» в індивідуальну єдину картину світу, стає конструктивним відповідно до внутрішнього світу особистості.

Індивідуальний освітній маршрут вибудовується лише за умови наявності в освітньому середовищі професійної підготовки можливостей та ресурсів для професійно-особистісного розвитку майбутнього фахівця.

Психолого-педагогічні дослідження в галузі освіти та власний досвід педагогічної діяльності засвідчують, що студенти краще навчаються коли самостійно проектують та організовують управління власною освітньою

траєкторією. Теоретичною основою такого підходу стали ідеї *конструктивізму* як парадигми навчання та викладання в суспільстві постмодерну, що передбачає розуміння того, що знання – це процес, заснований на досвіді. Ця досить-таки плюралістична точка зору підтримує індивідуальне пізнання та відтворення знань, які є наслідком внутрішніх умов особистісного та професійного розвитку, що відображають різноманітні напрями взаємодії і стимульовані зовнішнім світом.

Отже, на нашу думку, конструювання основних форм, методів та засобів організації професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи на засадах конструктивістської педагогіки в умовах навчально-виховного, соціально-культурного та інформаційно-комунікаційного середовища сприятиме створенню інноваційної моделі освітнього середовища

На основі врахування визначених концептуальних положень важливим завданням є визначення форм конструювання компонентів освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи, зокрема, до дієвих форм створення навчально-виховного середовища віднесено: форми навчального супроводу; форми наукового співробітництва; форми виховної взаємодії (п.4.2).

Форми конструювання соціально-культурного середовища включають як традиційні так і інноваційні форми: творчі проекти, творчі звіти, виставки, концерти, фестивалі (педагогічної творчості та ін.), засідання органів студентського самоврядування, дискусійні клуби, флешмоби тощо.

До сучасних форм професійної підготовки, що забезпечують інформаційно-комунікаційну взаємодію в умовах освітнього середовища професійної підготовки відносимо: медіа-лекції (слайд-лекції, гіпертекстові лекції з посиланнями на медіа-об'єкти), семінари-чати, семінари-відеоконференції (вебінари), асинхронні семінари, віртуальні практичні та лабораторні практикуми, інтернет-конференції, семінари, інтернет-проекти, індивідуальну або групову роботу на базі форуму, чату, електронної пошти,

відео-конференції, Skype тощо.

Категорію «методи навчання» розуміють як спосіб організації пізнавальної діяльності або «спосіб упорядкованої взаємозалежної діяльності викладача й тих, яких навчають, спрямованої на розв'язання завдань освіти» [24].

Використання конструктивістських методів навчання сприяє активізації пізнавальної діяльності студентів, розвитку самостійного мислення. За допомогою таких методів формується власна освітня позиція тих, хто навчається, яка передбачає творчий підхід до розв'язання навчальних, пізнавальних, а в подальшому і наукових проблем, що виникатимуть у майбутній фаховій діяльності, і вимагає від студентів участі в активному діалозі. Ці методи також передбачають поступове підвищення самостійності навчальної діяльності, з одного боку, а з іншого, створюють умови для обговорення проблем, що виникають у процесі професійної підготовки.

У дослідженні ми обґрунтовуємо думку, що методи, які забезпечують реалізацію завдань професійної підготовки в проектованому освітньому середовищі – це способи активної взаємодії всіх учасників освітнього процесу, що удосконалюють реалізацію суб'єкт-суб'єктної взаємодії, персоніфікованість та гармонізацію впливів, а також можливість проектування індивідуальної траєкторії професійно-особистісного становлення майбутнього вчителя початкової школи.

Відповідно до основних видів діяльності студентів в умовах освітнього середовища виокремлено такі групи методів: навчально-педагогічного супроводу, гармонізації культурно-виховних впливів, наукового співробітництва (п. 4.2).

Засоби професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи в проектованому середовищі визначено нами як природні та/або штучні, спеціально створені об'єкти, що дидактично та технічно формують освітнє середовище професійної підготовки і забезпечують ефективне

функціонування навчально-виховного, соціально-культурного та інформаційно-комунікаційного компонентів (п. 4.2).

Змістово-процесуальний блок структурно-функціональної моделі презентує також основні етапи професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи у проєктованому освітньому середовищі: *академічний, фундаментальний, методичний, навчально-професійний*.

Ці етапи було виокремлено на основі аналізу навчальних планів, програм навчальних дисциплін бакалаврів за напрямом підготовки 6.010102 Початкова освіта, змісту виховної і культурно-дозвіллєвої діяльності, основних напрямів проєктування освітнього середовища у ВНЗ. Вони відтворюють цілість процесу професійної підготовки за роками навчання у вищому педагогічному навчальному закладі.

Академічний етап (1 рік навчання) професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи характеризують: наявність студентів у адаптаційних процесів у взаємодії з освітнім середовищем професійної підготовки та його компонентами; усвідомлення студентами цілей, завдань та формування загальної мотивації оволодіння професійною діяльністю; опанування навчальних дисциплін, що створюють основу для подальшої підготовки та професійної діяльності; залучення студентів до свідомого професійно-особистісного розвитку в умовах освітнього середовища професійної підготовки.

Фундаментальний етап (2 рік навчання) професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи забезпечує базову підготовку майбутніх учителів до професійної діяльності у початковій школі; розширює спектр взаємодії суб'єктів освітнього середовища засобами творчо-пошукової роботи; передбачає формування навичок проєктування індивідуального освітнього маршруту та його реалізації в освітньому середовищі професійної підготовки.

Методичний етап (3 рік навчання) передбачає розширення змісту професійної підготовки методиками організації навчальної, виховної, соціально-культурної, інформаційно-комунікативної діяльності в початковій

школі; поглиблення усвідомлення студентами важливості творчого розвитку педагогічного потенціалу; проектування науково-дослідної роботи в інтеграції з освітніми завданнями; використання квазіпрофесійної діяльності в освітньому середовищі професійної підготовки.

Навчально-професійний етап (4 рік навчання) є заключним у професійній підготовці майбутнього вчителя початкової школи за освітньо-кваліфікаційним рівнем «бакалавр». Його основними завданнями є: завершення формування ціннісно-мотиваційного, особистісно-діяльнісного та гносеологічно-творчого компонентів підготовки шляхом активної взаємодії з навчально-виховним, соціально-культурним та інформаційно-комунікативним середовищем; формування готовності до виконання функцій дизайнера освітнього середовища школи першого ступеня та постійного особистісного-професійного розвитку.

Під час обґрунтування та в подальшій реалізації моделі ми керувались ідеєю взаємозв'язку етапів і взаємозумовленістю функціональних завдань підготовки на кожному з них, ураховуючи гнучкість переходу від одного етапу до іншого.

Діагностично-результативний блок моделі включає критерії (ціннісний, пізнавальний, діяльнісний) та показники сформованості готовності майбутніх учителів початкової школи до професійної діяльності, а також рівні: низький, середній високий. Детальну характеристику подано у п.2.1 та Додатку Ж.

Передбачуваним результатом реалізації моделі професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи у проектованому освітньому середовищі є формування готовності майбутніх педагогів визначеного напрямку до професійної діяльності.

Порівняємо наявну та прогностичну модель професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи через основні характеристики освітнього взаємодії у вищій школі: мету, зміст, процес (табл. 3.10).

Отже, теоретично обґрунтовано модель професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи в проектованому освітньому середовищі та доведено взаємозумовленість її з цілями проектування освітнього середовища.

Таблиця 3.10

Порівняльна характеристика професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи в наявному та проектованому освітньому середовищі

Компонент	Професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи в наявному освітньому середовищі	Професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи в проектованому освітньому середовищі
Мета	Підготовка майбутнього вчителя до виконання професійних обов'язків в існуючих соціально-економічних умовах на основі формування заздалегідь запрограмованих знань, умінь і навичок, визначених стандартом професійної підготовки.	Компетентний учитель, який має сформовану суб'єкту позицію та мотивацію до роботи в інноваційному режимі, здатність до постійного особистісного та професійного розвитку, готовність до професійної діяльності в початковій школі.
Зміст	Енциклопедичний характер знань, перевантаженість інформаційним та фактичним матеріалом, не пов'язаним із завданнями і тенденціями сучасної початкової школи. Відсутність механізмів реалізації індивідуальної траєкторії професійного становлення майбутнього вчителя в умовах освітнього середовища.	Будується на основі імпрегування особистісних цілей майбутнього вчителя та вимог держави. Професійні знання, вміння, навички відображають досвід їх отримання та практичного застосування і включають шляхи та способи самостійного їх вибудовування, пошуку й відкриття.
Процес	Традиційна лекційно-семінарська система, колективні, групові та індивідуальні форми навчання. Домінування репродуктивних методів навчання, засобів пошуку та опрацювання інформації, формування навичок самостійної роботи, яка доповнює аудиторну. Підготовка педагогів та вкраплення елементів інформатизації освіти в умовах освітньої взаємодії.	Практико-орієнтовані та конструктивістські освітні методи; індивідуальний освітній маршрут; навчально-методичний комплекс студента для всіх рівнів освіти; інформатизація усіх процесів освітньої взаємодії; педагогічний супровід, наукове співробітництво, кураторське консультування, реалізація ситуації особистісно-професійного розвитку тощо.

Модель представлена у вигляді трьох блоків: методологічного-цільового, змістово-процесуального та діагностично-результативного. Важливою складовою її обґрунтування є виокремлення та детальна характеристика педагогічних умов, що забезпечують ефективну професійну підготовку майбутніх учителів визначеного напрямку в проектованому освітньому середовищі.

3.4. Педагогічні умови професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи в проектованому освітньому середовищі

Педагогічні умови професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи в проектованому освітньому середовищі формуються відповідно до соціально-економічних, культурних і освітніх потреб з урахуванням державно-громадського характеру управління та започатковують основу для автономного функціонування й розвитку системи освіти загалом та середовища в конкретному вищому педагогічному навчальному закладі.

Педагогічними умовами професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи в проектованому освітньому середовищі вважаємо сукупність взаємопов'язаних і взаємозумовлених об'єктивних можливостей, які забезпечують цілеспрямовану і систематичну координацію дій усіх його суб'єктів на основі об'єднання їх зусиль на поетапну реалізацію процедури проектування з метою функціонування системи професійної підготовки як цілісної реальності, що забезпечує якісну підготовку майбутніх учителів.

Вибір педагогічних умов професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи у проектованому освітньому середовищі здійснювався на основі аналізу психолого-педагогічних джерел, власних суджень та результатів констатувального експерименту.

З огляду на вищезазначене, у контексті визначення педагогічних умов професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи у проектованому освітньому середовищі виокремлено десять педагогічних умов.

Для подальшої конкретизації шляхів вирішення окресленої проблеми, було використано математично-статистичний аналіз педагогічних умов експертами, які були визначені на початку експериментальної роботи (п. 3.1.) та здійснюємо відповідні математичні позначення і розрахунки наступним чином: Група експертів $j \in [1 \dots 23]$.

Показники $j \in [1 \dots 10]$. Вартість показника $K \in [1 \dots 5]$. На множині J :

$$F = \sum_{i=1}^n K_i \quad (3.8)$$

$$J = J * \sum_{j=n}^{n=23} K_j = F \quad (3.9)$$

$$F_{\max} = 23 * 5 = n_{\max} * K_{\max} = 115 \quad (3.10)$$

Розраховуємо відносну частоту φ за формулою:

$$\varphi = \frac{F_i}{F_{\max}} = \frac{\sum_{i=1}^n K_i}{n_{\max} * K_{\max}} = \frac{\sum_{i=1}^{23} K_i}{23 * 5} \quad (3.11)$$

У результаті обробки даних таблиці додатка II відносна частота φ_{\max} виявлена в показниках № 1, 4, 9, 10, до яких належать такі найсуттєвіші передумови підготовки майбутніх учителів початкової школи в проектованому освітньому середовищі: «соціальна адаптація студентів до взаємодії із освітнім середовищем професійної підготовки» (0,9); «актуалізація розвивального потенціалу освітнього середовища» (0,86); «активізація процесу професійно-особистісного розвитку та саморозвитку студентів засобами творчо-пошукової роботи» (0,87); «оволодіння майбутніми вчителями початкової школи основами інноваційної діяльності» (0,79).

Розглянемо педагогічні умови професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи у проектованому освітньому середовищі більш детально.

Перша педагогічна умова характеризує соціальну адаптацію студентів до взаємодії із середовищем. Явище адаптації пов'язане із природою людини та її фізіологічними властивостями, що формувалися протягом багатьох віків і не можуть змінюватися так швидко, як це відбувається в сучасних технологічних та соціальних умовах суспільства. Людина не здатна швидко перелаштовуватись в умовах різких змін. Їй необхідний певний запас адаптованості (перебудова свідомості, критичне осмислення нової ситуації). Подібна невідповідність призводить до виникнення протиріч між

біологічними можливостями людини та оточуючим середовищем. На думку багатьох авторів, ігнорування проблеми адаптації людини часто призводить до порушень поведінки, психосоматичних захворювань, неврозів. Але, як зазначають В. Доній, Г. Несен, Л. Сохань, людина за умов розумної технології і стратегії власного життя здатна постійно нарощувати рівень адаптованості [265].

У суспільстві все частіше порушуються питання про наступність та безперервність навчання особистості протягом життя. Підґрунтям для таких підходів є постійні динамічні зміни у світі, зокрема у сфері знань, інформації, технологій. Стало зрозуміло, що навчитися один раз і на все життя неможливо. Отже, потрібно налаштуватися на вироблення вміння ефективно пристосовуватися до нових умов різних навчальних закладів.

Аналізуючи сучасний стан проблеми, виділимо декілька напрямів, за якими здійснювалися дослідження адаптації студентів до умов освітнього середовища вищого навчального закладу. Це вивчення труднощів початкового етапу навчання і чинників, що впливають на адаптивний процес (А. Андрєєва, С. Гапонова, Л. Гаценко, А. Леонтьєв, Р. Шевченко); узагальнення досвіду роботи колективів із проблеми адаптації до нових умов навчальної діяльності (В. Арнаутов, Б. Брудний, Л. Вяткін, Н. Ісаєва, В. Казміренко, Л. Космогорова, Т. Леонтьєва, В. Слободчиков та ін.). Науковці розглядають адаптованість як здатність до адаптації, що передбачає такі психологічні та фізіологічні особистісні якості, які дозволяють оволодівати професійною діяльністю з найменшими затратами часу і сил; налаштованість на виконання професійних обов'язків; чутливість до колективних цілей; здатність до входження в систему професійних, соціальних та міжособистісних взаємин.

Адаптованість саме до педагогічної праці характеризують наявність професійної спрямованості міра оволодіння професійними компетенціями та рівень усвідомлення професійних функцій. Неадаптивність можна

розглядати як мотив, що стимулює та спрямовує входження в педагогічну професію [270].

Зупинимось детальніше на характеристиці основних понять явища пристосування до зовнішніх умов, таких як: «адаптація», «адаптивна поведінка», «соціальна адаптація».

Дослідники процесу адаптації до нових умов навчання виділяють як найбільш значущі такі аспекти: психофізіологічний (пов'язаний із руйнуванням одних динамічних стереотипів та становленням інших, виробленням адекватних форм реагування на впливи середовища), соціально-психологічний, що охоплює сферу взаємин та налаштованість на майбутню професію, та педагогічний – звикання до нових методів і форм навчання (Н. Багачкіна, С. Гапонова, В. Казміренко) [26; 81; 157].

Зокрема, Н. Багачкіна говорить про адаптацію як процес пристосування особистості до нових умов; адаптацію як наслідок процесу пристосування; і нарешті, адаптацію як механізм, що забезпечує процеси соціалізації [26]. С. Гапонова розглядає адаптацію як стан організму, коли внутрішній інформаційний стан максимально співзвучний інформаційному стану ситуації. Вона наголошує на такій особливості організму в процесі адаптації, як мінімізація реакцій на мінливі умови середовища [81].

Предмет нашого дослідження вимагає глибшого проникнення в сутність феномену «соціальна адаптація до освітнього середовища професійної підготовки».

На думку В. Казміренко, адаптація студентів в освітньому середовищі ВНЗ здійснюється в процесі соціалізації особистості в ході її індивідуального розвитку, трудового і професійного становлення та включає в себе, по-перше, професійно-фахову адаптацію, що зумовлює пристосування до змісту, умов та самостійної організації навчальної діяльності, формування навичок та спрямувань у навчальній та науковій роботі; по-друге, активне чи пасивне пристосування особистості до оточення, побудову стосунків і взаємин у студентських групах, формування стилю особистісної поведінки; по-третє,

соціально-фахову адаптацію як прийняття суспільних вимог до майбутньої професійної діяльності [157, с. 77].

Більшість дослідників наголошують на необхідності розглядати соціально-психологічну адаптацію до нових умов навчання саме в контексті адаптації до навчання в конкретному ВНЗ, врахувавши суспільне визнання майбутньої професії, специфіку стилю спілкування між студентами і викладачами, особливості навчальної програми, їх відповідно сучасним освітнім вимогам, державну чи приватну підпорядкованість тощо.

Дослідження показують, що найбільш надійним критерієм адаптованості можна вважати єдність показників ефективності діяльності із задоволеністю від досягнутого результату [26, с. 76]. Більш детальний аналіз критеріїв дозволяє доповнити їх перелік такими, як: ефективність навчальної діяльності та активність під час занять; особливості взаємин із ровесниками та викладачами; загальне емоційне благополуччя; нове ставлення до професії; оволодіння новими критеріями оцінок, нормами поведінки; здатність вибудовувати стратегію і тактику студентського життя.

За всієї різноманітності уточнюючих деталей загальним є те, що адаптацію розглядають як пристосування особистості до існування в соціумі відповідно до його вимог і норм.

Для нашого дослідження актуальними є роботи А. Реана, в яких розглянуто проблему соціальної адаптації особистості в середовищі. На думку вченого, спрямованість адаптаційного процесу особистості до середовища не варто розрізняти за критерієм «активний – пасивний», оскільки просто пасивне прийняття ціннісних орієнтації середовища без активної самозміни неможливо. Критерієм розрізнення типів адаптаційного процесу автор пропонує вважати вектор активності, його спрямованість. Активний вплив особистості на середовище, її освоєння і пристосування середовища до себе характеризується спрямованістю вектора активності «назовні». Інший тип адаптаційного процесу пов'язаний із активною зміною особистістю себе, з корекцією власних соціальних

установок і звичних поведінкових стереотипів: при цьому вектор активності спрямований «всередину». В останньому випадку має місце активна самозміна і самопристосування до середовища. «І загалом-то ще невідомо, що з енергетичної (фізичної) і з емоційної (психологічної) точок зору дається легше: зміна середовища чи зміна себе ...» [360, с. 245]. Існує ще й третій, найбільш поширений тип адаптаційного процесу: ймовірно-комбінований – він представляє поєднання обох вищеназваних варіантів.

Якщо суб'єкт не влаштовує жоден із розглянутих типів адаптаційного процесу, то необхідно шукати в соціальному просторі нового середовища з високим адаптивним потенціалом, що підходить саме цій особистості. Типи адаптації залежать від потреб, мотивів, інтересів особистості та від її індивідуально-психологічних особливостей.

Доречно, на нашу думку, розглянути явище адаптивної поведінки, яка є індивідуальним способом взаємодії суб'єкта із ситуацією відповідно до власної логіки та значущості в житті людини, її психологічних можливостей та значно менше потребує від людини напруження регулятивних механізмів для підтримання сталого стану організму. Головне завдання такої взаємодії полягає у якнайкращій адаптації до вимог ситуації. Це дозволяє суб'єкту оволодіти нею (ситуацією), ослабити чи пом'якшити вимоги, навчитися їх уникати чи звикнути до них і так уникнути стресового впливу.

Входження України в освітній простір Болонського процесу актуалізує на думку В. Кременя, таку проблему: освіта повинна готувати людину, органічно адаптовану до життя у світі багатоманітних зв'язків – від контактів із найближчим оточенням до глобальних [199]. Переконливим є й інший аргумент: успішна адаптація може добре мотивувати особистість до бажання вчитися протягом усього подальшого життя.

Результати спостереження за навчальним процесом та його аналіз дозволили зробити припущення про основні тенденції процесу адаптації першокурсників, зокрема в сфері навчальної і виховної діяльності,

психофізіологічних станів та у спілкуванні з ровесниками та викладачами. До уваги бралися такі основні критерії, як включеність студента-першокурсника в навчально-виховне середовище та його ефективність, рівень шкільної підготовки, взаємодія зі студентами та викладачами, переважаючий емоційний стан. Спостереження здійснювалися під час лекцій, семінарських та індивідуальних занять, консультацій, годин куратора, а також у позааудиторний час. Результати проведеного спостереження дозволили говорити про існування певних тенденцій адаптації студентів-першокурсників – майбутніх учителів початкової школи, яких умовно можна об'єднати в три приблизно рівнонаповнені групи.

Зокрема, виділяється група першокурсників, які демонструють добру виконавську дисципліну, але мають при цьому високу тривожність, вони недостатньо підготовлені до навчання у ВНЗ, відчують труднощі у засвоєнні основних понять, мають низький рівень комунікативних та організаційних здібностей. Інша група досліджуваних – це студенти, які виявляють інтерес до виконання самостійних завдань, прагнуть до саморозвитку і самоосвіти (хоча часто їм не вистачає їхньої бази знань), у них високий або середній рівень тривожності, середні комунікативні здібності. Третя група студентів має високий пізнавальний інтерес; добру шкільну підготовку і активно нею користується; у них низька тривожність, висока активність, добрі організаторські здібності; переважає позитивний емоційний стан, добре приязне ставлення до однокурсників. Найбільш сприятливо відбувається адаптація саме у студентів третьої групи, які більш-менш спокійно входять в освітнє середовище професійної підготовки. Студенти інших двох умовних груп тією чи іншою мірою потребують допомоги для зниження напруженості адаптаційного процесу.

Труднощі в процесі підготовки майбутніх учителів початкових класів, які відчують багато першокурсників напряму підготовки Початкова освіта, відрізняються від утруднень при оволодінні іншими професіями.

Це пов'язано, насамперед, із великою емоційною напругою в процесі підготовки до роботи з молодшими школярами.

Успішність адаптації студентів до навчального середовища залежить від того, наскільки у них розвинуто здібність до научіння – загальної пізнавальної здібності, що проявляється у швидкості, легкості, і якості освоєння навчального матеріалу.

Траєкторія адаптації до освітнього середовища професійної підготовки у майбутніх учителів початкової школи багато в чому залежить від розвиненості в першокурсників здібності до емоційно-осмисленого сприйняття, розуміння, переробки та інтерпретації навчальної інформації. Названа здібність характеризується наявністю в студентів умінь і навичок з практичної діяльності, здатністю сприймати, усвідомлювати й відтворювати навчальний матеріал, висловлювати власне ставлення до навчальної інформації тощо.

Розвинені в першокурсників здібності до научіння, емоційно-осмисленого сприйняття, розуміння, «переробки» навчальної інформації є основою для пошуку і знаходження студентами оптимальних прийомів навчально-пізнавальних, виконавських дій, створення власних моделей навчання, самонавчання і самомоніторингу. Це, у свою чергу, залежить від рівня розвитку в майбутніх фахівців навичок самоосвіти і саморозвитку.

Проблема соціальної адаптації завжди виникає при взаємодії особистості і середовища: якщо адаптацію розглядають як досягнення рівноваги із навколишнім середовищем, то її пов'язують із характером емоційної рівноваги (адаптованість характеризується відсутністю у людини відчуття тривоги), неадаптованість – наявністю почуття тривоги. Якщо адаптація розглядається як результат інтеграції особистості і середовища, акцент переноситься на процесуальні характеристики, і адаптація характеризується досягненням оптимальної взаємодії особистості і середовища внаслідок конструктивної поведінки, дезадаптація – перевагою неконструктивних реакцій у поведінці людини.

Серед детермінант адаптації науковці виділяють внутрішні, тобто такі, що пов'язані інтересами, потребами, настановами, переконаннями майбутнього педагога, та зовнішні, що відображають специфіку зовнішніх впливів. Внутрішнім чинником адаптаційного механізму є готовність до педагогічної діяльності. На думку А. Мудрик, вона передбачає сформовану, яскраво виражену спрямованість на учительську діяльність, установку на роботу в школі, наявність інтересу до дитини і до предмету, який викладає, потребу в самоосвіті в цій сфері професійних знань [275]. Внутрішнім чинником вважають емоційну стійкість, яка не лише стимулює професійне мислення та запускає механізм педагогічного такту, але й забезпечує прояв вольових якостей вчителя.

Важливим фактором прискорення процесу адаптації є вдосконалення процесу професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи через посилення професійно-педагогічної спрямованості всього комплексу навчально-виховних занять, формування у студентів професійно важливих якостей, необхідних для практичної діяльності, реалізацію суб'єкт-суб'єктної взаємодії.

Незважаючи на достатньо уважне ставлення до цієї проблеми науковців та практиків, існують невирішені до кінця питання. З метою посилення готовності до майбутньої професії, яка має допомогти процесу адаптації сприяє реалізації ідеї наставництва. Все це може бути ефективним лише за основної умови – комфортного освітнього середовища професійної підготовки, де панують увага, повага та щире опікування майбутніми педагогами.

Другою педагогічною умовою визначено актуалізацію розвивального потенціалу освітнього середовища.

Для дослідження проблеми розвивального середовища принципово важливим є педагогічний досвід А. Макаренка, який вважав, що унікальні педагогічні проблем не треба вирішувати традиційними засобами. Перед суспільством з усією гостротою постало масштабне соціально-педагогічне

завдання: необхідно було створити адекватні форми соціального життя дитячо-дорослого співтовариства і розробляти принципово нову практику освіти [241].

Вирішуючи це завдання, А. Макаренко створив прецедент соціально-педагогічного проектування розвивального середовища, заклав основи практичного вирішення цієї проблеми, апробував на практиці схему створення розвивального педагогічного середовища: педагогічний задум (для організації діяльності у невизначеній ситуації); механізми його реалізації (дитячо-доросла спільність, система різновікового об'єднання, демонстрація зразків педагогічної взаємодії у «живій» комунікації); осмислення досвіду діяльності (педагогічні праці).

Системи розвивального навчання знайшли висвітлення в експериментальних розробках Л. Занкова, Д. Ельконіна, В. Давидова та ін. Сьогодні систему розвивального освітнього середовища розробляють Н. Гонтаровська, Л. Кларін, В. Лебедева, В. Орлов, В. Панов та ін.

В. Лебедева, В. Орлов, В. Панов визначили такі психодидактичні аспекти розвивального освітнього середовища: у соціальному відношенні система освіти повинна мати варіативний і розвивальний характер; у дидактичному – розвивальна освіта повинна мати гуманістичну, особистісно орієнтовану спрямованість; у психологічному – розвивальна освіта повинна забезпечувати формування як в учня, так і в учителя здатності бути суб'єктом свого розвитку, причому в системі «учень – учитель» [216, с. 25].

Розвивальне середовище в сучасній науковій літературі визначається, з одного боку, як комплекс умов, сприятливий для соціалізації, як носій особливої системної якості [353, с. 118], як освітній простір, що забезпечує максимальне розкриття особистості, що надає оптимальні умови для її розвитку [361, с. 14–22]. З іншого боку, – як система, що реалізує освітній процес як цілісне, безперервне, комплексне, інтегруюче знання з окремих

галузей науки в єдине, цілісне, системне знання про світ і що формує навички практичної реалізації набутих знань [361, с. 135–148].

Поняття розвивального середовища лежить в основі особистісно-орієнтованої системи освіти, спрямованої на формування і розвиток особистості в навчальному процесі [464, с. 82]. Особистість у таких системах розглядається як активний компонент середовища, а середовище є вже не стільки оточенням, скільки стає джерелом розвитку [79, с. 35]. Залежність процесу розвитку від характеру і змісту самого процесу навчання також набуває системного характеру.

Ключове слово у розумінні поняття «розвивальне середовище» в контексті педагогічних досліджень – «розвиток», яке означає зміни будь-якої системи, що супроводжуються закріпленням і накопиченням попередніх її станів, у зв'язку з чим виникає певна заданість, зумовленість напрямку наступних змін відносно попередніх [462, с. 20].

Відмінною сутнісною характеристикою розвивального освітнього середовища є синтез основоположних чинників розвитку особистості – середовища життєдіяльності, самоосвіти і самовиховання, спрямованих на реалізацію творчого педагога в конкретному навчальному закладі, де здійснюється професійна діяльність педагога. Вона являє собою комплексну форму функціонування та реалізації основоположних принципів сучасної педагогіки і є єдиним освітнім простором загальноосвітньої школи.

Стержнева ідея розвивального середовища – випереджальний розвиток мислення, що забезпечує готовність особистості самостійно використовувати свій творчий потенціал. Так студенти не тільки опановують знання, навички та вміння, але навчаються, насамперед, способам їх самостійного осягнення, у них виробляється творче ставлення до діяльності, розвиваюче мислення, уява, увага, пам'ять, воля. Спосіб організації, зміст, методи і форми навчання орієнтовані на всебічний розвиток особистості майбутнього педагога.

Основними ознаками розвивального середовища С. Подмазін вважає індивідуально-орієнтовану модель взаємодії між людьми, мета якої полягає

у становленні студента як особистості, забезпеченні його психологічного захисту. Знання, вміння і навички він розглядає не як мету, а як засіб навчального розвитку особистості. Засобами спілкування є розуміння, визнання і сприйняття особистості студента [335, с. 22].

Основними інтегральними критеріями збагаченого освітнього середовища науковець називає насиченість середовища сенсорними стимулами; різними видами діяльності; можливостями для пізнавальної, естетичної, творчої діяльності особистості; ступінь свободи вибору особистістю різних видів діяльності; оптимальну організацію діяльності; насиченість середовища взаємодією педагогів і учнів [335, с. 24].

Е. Зеєр, І. Мешкова вважають, що саме освітнє середовище є розвивальним в часі і характеризується трьома станами: відносно стабільним, дезінтегративним, самоорганізованим. Чинниками, які зумовлюють порушення рівноваги освітнього середовища, є кардинальні зміни політичної доктрини суспільства, соціально-економічних умов, науково-технічний прогрес [144, с. 207].

Якщо розглядати освітнє середовище ВНЗ через призму навчального співробітництва, то треба зауважити, що його розвивальний потенціал визначається характером діяльності суб'єктів та забезпечується такими психолого-педагогічними умовами: студент є активним суб'єктом освітнього середовища ВНЗ; основна форма взаємодії суб'єктів освітньо-професійного середовища – навчальне співробітництво; основний засіб комунікації в освітньо-професійному середовищі – діалог, що відбувається на різних рівнях: діалог суб'єктів, діалог культур, внутрішній діалог, діалог сфер професійної діяльності [231, с. 141].

Розвивальним освітнім середовищем вважаємо певним чином спроектовану систему умов у вищому навчальному закладі, що забезпечує здатність усіх суб'єктів освітньої взаємодії до реалізації механізму самоосвіти, саморозвитку та самореалізації на основі особистісного потенціалу та можливостей середовища.

А. Алексюк зазначає, що важливою закономірністю педагогічного процесу, яку необхідно враховувати викладачам ВНЗ, є постійна необхідність створення умов для успішного переведення зовнішніх впливів у внутрішню позицію студентів [6]. Тому розвивальний потенціал освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи може стати двигуном самореалізації особистості майбутнього вчителя через формування власного досвіду та розвитку характеристик, які відображають трансформацію внутрішньої позиції. У зв'язку з цим формування готовності до професійної діяльності реалізується на особистісному рівні своєчасне презентування потенціалу середовища, демонстрації її можливостей, створення ситуації випереджального розвитку і атмосфери взаєморозуміння та співтворчості.

Наступною педагогічною умовою професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи в проєктованому освітньому середовищі експертами визначено: активізацію процесу особистісно-професійного розвитку та саморозвитку студентів засобами творчо-пошукової роботи.

Від якості професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи залежить: бути їм творчою, конкурентноздатною, самодостатньою особистістю чи посереднім спеціалістом, який вміє здійснювати лише репродуктивну діяльність. Розвиток особистісного та професійного потенціалу студента являє собою істотний компонент процесу навчання у вищій школі.

Професійний розвиток майбутнього вчителя початкової школи, як і будь-якого фахівця, – складний, неоднозначний процес, невіддільний від загального розвитку особистості. Освоєння особистістю професії неминує приводить до змін у професійній культурі. У психолого-педагогічній літературі доведено, що особистісні характеристики фахівця, функціональна структура діяльності та об'єкт професійної діяльності є провідними в процесі професіоналізації суб'єкта діяльності.

Отже, професійний розвиток невіддільний від особистісного – в основі обох лежить принцип саморозвитку, що детермінує здатність особистості перетворювати життєдіяльність у предмет практичного перетворення і приводить до вищої форми життєдіяльності особистості – творчої самореалізації. Йдеться про зміну об'єктивних обставин у безперервній освіті педагогів, які мають відтінки спрямованості, зв'язності, поступовості і свідомо збільшують роль власного саморозвитку [311, с. 67].

Реалізація професійно-особистісного розвитку визначається соціокультурним контекстом базових компонентів персональної системи, що виявляється в конкретній життєвій ситуації.

На стадії особистісно-професійного розвитку рушійною силою є протиріччя між вимогами освіти і рівнем особистого та професійного розвитку педагога. Вирішення протиріччя приводить до розвитку професійних здібностей, підвищення професійної компетентності та готовності до професійної діяльності.

Підтримуємо думку Н. Панової, що у випадках, коли педагогічна професія є провідним компонентом структурної ієрархії сенсу життя, створюються сприятливі умови для розкриття індивідуальності педагога-професіонала. Професіонал оптимально використовує професійний потенціал і нейтралізує недоліки. Це збільшує ефективність професійної діяльності, яка сприяє подальшому підвищенню її значущості в системі ціннісно-життєвих орієнтацій та підвищенню культури педагогічної праці через основні форми діяльності педагогів у безперервній педагогічній освіті [311, с. 124].

О. Щотка також пов'язує особистісний розвиток майбутнього фахівця з професійним, розглядаючи професійне становлення як динамічний багаторівневий процес, який займає значний період життєвого шляху і не зводиться до професійної освіти навчання професії і в процесі підвищення кваліфікації [461, с. 64].

Сучасна соціокультурна ситуація вимагає від особистості професіонала великих резервів самовладання і саморегуляції. І зокрема, мова

про центральний механізм саморегуляції, – феномен самоефективності як важливий фактор професійного розвитку.

К. Абульханова-Славська процесом саморозвитку називає самостійне визначення особистістю стратегії життя, виділяючи три її ознаки: вибір основного для людини напрямку, способу життя, визначення його головних цілей, етапів їх досягнення і супідрядності, який може змінюватися протягом життя; рішення протиріч, що перешкоджають досягненню цілей і планів, зокрема і через створення тих умов, яких немає в наявності; творчість, творення цінностей свого життя, поєднання потреб зі своїм життям у вигляді особливих цінностей [3, с. 91].

Отже, творчість може стати дієвим шляхом особистісно-професійного розвитку та самовдосконалення майбутнього вчителя початкової школи.

Згідно із зарубіжними і вітчизняними дослідниками (Л. Виготський, А. Маслоу, К. Роджерс, С. Рубінштейн, Е. Фромм та ін.) прагнення до творчості закладено в людській природі.

У загальному значенні творчість передбачає отримання нового продукту, результату або способу дії для вирішення певної задачі, але, якщо людина зіштовхується з чим-небудь вперше і їй самій доводиться знаходити варіант вирішення проблеми, вона його шукає незалежно від того, чи було знайдено рішення кимось раніше, чи ні.

Творчість передбачає нестандартний індивідуальний погляд на світ. Кожна людина ставиться до того, що її оточує, унікально, неповторно. Розвиток творчого потенціалу особистості здійснюється через її емоційну сферу [70, с. 94].

Творчість як вид людської діяльності, характеризується істотними ознаками, які проявляються в їх єдності. В. Андрєєв називає творчість видом людської діяльності, для якого характерно: а) наявність протиріччя, проблемної ситуації або творчого завдання; б) соціальна та особиста значущість і прогресивність, тобто творчість сприяє розвитку суспільства і особистості; в) наявність об'єктивних (соціальних, матеріальних)

передумов, умов для творчості; г) наявність суб'єктивних (особистісних якостей, знань, умінь, особливо позитивної мотивації, творчих здібностей особистості) передумов для творчості; д) новизна та оригінальність процесу або результату. Якщо з названих ознак подумки виключити хоча б один, то творча діяльність або не відбудеться, або діяльність не може бути творчою [11, с. 64].

Творчість має два вектори – один спрямований назовні, в предметну діяльність, а інший – на саму людину, на самотворення, на розвиток у ній всіх сутнісних сил і здібностей. Другий вектор є більш значущим, оскільки тісно пов'язаний творчим потенціалом особистості.

Розвиток творчих здібностей майбутнього вчителя початкової школи пов'язаний із розвитком вищих почуттів, зокрема соціальних. Саме тому конструктивні відносини партнерства викладача і студента, проектні роботи різного рівня важливі для розвитку творчого потенціалу. За наявності сформованої наукової школи, досвідченого керівника ця форма роботи сприяє розвитку критичного мислення, здатності бачити нестандартні рішення проблем, завдань, толерантності у становленні до чужої думки, крім того, творчість надихає на саморозвиток, особистісне і професійне самовдосконалення.

Проводячи у ВНЗ значну частину свого часу, взаємодіючи один з одним, студенти створюють «середовище свого існування». У цьому сенсі діяльність студентських рад та інших форм студентського самоврядування вкрай важлива. «Під системою студентського самоврядування у ВНЗ Е. Сирцов розуміє цілісний механізм, що дозволяє студентам брати участь в управлінні ВНЗ і своєю життєдіяльністю в ньому через колегіальні взаємодіючі органи самоврядування – на всіх рівнях управління ВНЗ, зокрема самоврядування в гуртожитках та громадських студентських організаціях за інтересами» [414].

Студентське самоврядування має охоплювати всі основні напрями активності студентів. Реально функціонуючі у ВНЗ форми студентського

самоврядування дають можливість студентом висловлювати свою думку і впливати на різні питання вузівського життя. Це сприяє реалізації принципів суб'єкт-суб'єктного підходу і відповідальної участі в навчанні. Залучення студентів до управління ВНЗ сприяє підвищенню рівня їх відповідальності, створює додаткову мотивацію до саморозвитку. Крім того, займаючись цією діяльністю студенти отримують безцінний практичний досвід репрезентації своїх інтересів, конструктивного діалогу, роботи в команді тощо.

Отже, студентське самоврядування сприяє розвитку студентської відповідальності, активності, творчого потенціалу і, отже, особистісних та професійних характеристик.

Студентське середовище – складна ієрархія підпорядкувань, у якій знаходять своє вирішення декілька рівнів динамічних взаємостосунків. Виховання соціальної спрямованості студентів відбувається в умовах зони дії багатогранної активності. За цих умов критерієм акумуляції зусиль є предмет інтересу. Він цікавий і для студентів, і для наставників. Це цілий конгломерат взаємодій, підпорядкувань, визнань, співробітництва і відторгнення. Студентське середовище має потенційні можливості множинних начал для кожної особистості в її онтогенезі. Багатство характеру і пошуки проявів у соціальному середовищі зумовлюють рух до зони найближчої дії і виходу на найближчу перспективу [233, с. 122].

Важливу роль у професійно-особистісному розвитку та саморозвитку студентів відіграє стиль професійно-педагогічного спілкування викладача зі студентами як сукупність індивідуально-типологічних особливостей педагогічної взаємодії. Зазвичай, кожен викладач використовує різні стилі педагогічного спілкування. На думку С. Смірнова, оптимальний індивідуальний стиль – це такий стиль, який дозволяє максимально використовувати сильні сторони викладача і, по можливості, компенсувати слабкі сторони його темпераменту, характеру, здібностей і особистості в цілому. Це сукупність відносно стійких характерних для цієї особистості

прийомів і методів організації спілкування, які, у свою чергу, визначаються рисами особистості і характеру. Успішне створення індивідуального стилю значною мірою визначає ступінь професійного становлення викладача [395, с. 283].

Найбільш ефективно вирішувати педагогічні завдання навчально-виховного середовища професійної підготовки дозволяє демократичний стиль, коли викладач ураховує індивідуальні особливості студентів, їх особистий досвід, специфіку їх потреб і можливостей, свідомо ставить завдання перед студентами, не проявляє негативних установок, об'єктивний в оцінках, ініціативний у контактах. Такий стиль спілкування можна назвати особистісним.

Ефективність творчої діяльності студентів залежить від творчого та дослідницького потенціалу викладача, який її організовує, від реалізації принципу співтворчості викладача і студента. Враховувати парадигму студентцентованої освіти, зауважимо, що основою співтворчості є діалог, а результатом якого – виникнення суб'єктних позицій учасників взаємодії, позицій співпрацюють людей. Ми згодні з В. Андрєєвим в тому, що, отримуючи підтримку креативно орієнтованих педагогів у саморозвитку, цілеспрямовано розширюючи суб'єктивний досвід діяльності та спілкування, студенти знаходять нові «ступені свободи» в соціальній взаємодії у вигляді навичок встановлення зв'язків із людьми і їх розуміння, в організації діяльності, в груповій взаємодії, у встановленні конвенційних відносин, у розвитку творчості, у вирішенні складних ситуацій тощо [10].

Формування потреби в саморозвитку майбутніх учителів початкової школи реалізується через використання креативних форм організації навчальної діяльності (проблемні лекції, семінари-дискусії, наукові творчі проекти, студентське наукове товариство) і методів навчання (рефлексія, метод «портфоліо», тестування), забезпечується методичним супроводом (евристичний припис) і практичними рекомендаціями (завдання для творчого саморозвитку) для професійно-творчої самореалізації. Зміщення акценту

освітнього процесу на самостійну роботу студентів зумовлює необхідність розвитку рефлексивних здібностей, що допомагають адекватному сприйняттю та розумінню студентом своїх переваг і недоліків.

Для створення умов самореалізації студентів на заняттях необхідно використовувати активні методи навчання. Їх використання дозволяє перенести акцент із навчальної діяльності викладача на пізнавальну діяльність студентів, що сприяє розвитку в них пізнавальної активності, гнучкості мислення, самостійності, рефлексивних здібностей.

Отже, професійно-особистісний розвиток та ситуація творчого саморозвитку студентів є одним із найважливіших завдань у системі підготовки майбутнього вчителя початкової школи, яке вирішується за допомогою комплексу творчо розвиваючих заходів і умов, що сприяють самоорганізації, інтелектуальній і практично дієвій ініціативі та рефлексії.

Власний педагогічний досвід переконує, що самореалізація не має стихійного характеру і не повинна залежати від обставин, оскільки вона завжди усвідомлюється самою особистістю. Процес творчого саморозвитку відбувається ж, як правило, у творчому середовищі, яке може забезпечити ціннісні установки студентів на саморозвиток та самовдосконалення.

Четвертою педагогічною умовою названо оволодіння майбутніми вчителями початкової школи основами інноваційної діяльності.

Стан сучасної системи освіти характеризує всебічне підвищення інноваційної активності. Успішність діяльності навчальних закладів різного рівня багато в чому визначається ефективною інноваційною політикою, спрямованою, насамперед, на забезпечення належного рівня якості підготовки випускника. Однією з найважливіших якостей сучасного вчителя є готовність до інноваційної педагогічної діяльності. Сучасний учитель виконує подвійну функцію, будучи і суб'єктом цієї діяльності, і її організатором. Інноваційні процеси, що відбуваються в освіті на рівнях управління і організації навчально-виховного процесу, вимагають від майбутнього вчителя певних знань у галузі педагогічних новацій, умінь

проектувати і реалізовувати педагогічні інновації, аналізувати і рефлексувати їх результати.

Проблеми інноваційної діяльності перебувають у центрі уваги вітчизняних і зарубіжних дослідників. У роботах К. Абульханової-Славської, Ф. Гоноболіна, В. Загвязинского, Н. Кузьміної, М. Поташника, Е. Роджерса, В. Сластьоніна, Г. Сухобської та інших авторів, які аналізують структуру, зміст і класифікацію інновацій в сфері освіти, розглядається інноваційна діяльність педагога як діяльність творча, дослідницька.

У педагогічному ВНЗ, як і в будь-якій освітній установі, здійснюються інноваційні процеси, що стосуються в основному організаційної і технологічної сторін навчального процесу. Як правило, студент найбільш активно включений тільки в організаційну складову процесу як суб'єкт навчально-пізнавальної діяльності, в яку впроваджуються деякі нові технології, методи, форми, засоби навчання, у той час, як має бути створено освітнє середовище, в якому реалізуються цілі підготовки майбутнього вчителя до професійної діяльності, зокрема і до здійснення інноваційної педагогічної діяльності.

У процесі формування готовності до інноваційної діяльності мають бути задіяні всі види навчально-пізнавальної діяльності студента (як традиційні: лекції, семінари, лабораторні, факультативи, спецкурси та ін., так і інноваційні: творчі лабораторії, методичні майстерні, майстер-класи, проблемні семінари, наукові конференції, наукові товариства та ін.) Саме в процесі навчання у ВНЗ студенти повинні знайомитися зі змістом та особливостями тих інноваційних процесів, які відбуваються в сучасній освіті, дізнаватися про новації та інновації (про які, на жаль, не завжди достатньо поінформовані навіть багато викладачів). Студенти можуть і повинні залучатися до здійснення різних інноваційних проектів у галузі освіти. Нарешті, вони повинні мати уявлення про сучасні освітні методи і технології і мати певний досвід їх реалізації у навчальному процесі.

Використовуючи ідеї В. Сластьоніна, можна виділити такі критерії готовності вчителя до інноваційної діяльності: 1) усвідомлення необхідності в інноваційній діяльності; 2) готовність до участі у творчому введенні новацій у школі; 3) установка на позитивні результати впровадження новацій; 4) готовність до подолання творчих невдач; 5) рівень технологічної готовності до виконання інноваційної діяльності; 6) здатність до професійної рефлексії [318, с. 125].

О. Бартків підкреслює, що готовність до інноваційної діяльності зумовлюється організацією оптимального інноваційного середовища та спрямованістю педагога на інноваційність. При підготовці майбутніх педагогів до інноваційної діяльності, на думку дослідниці, взаємодія викладача зі студентами має відповідати таким принципам: неперервність і цілісність розвитку особистості, гармонізація педагогічної діяльності, інтеграція всіх її аспектів; особистісна зорієнтованість; професійно-практична спрямованість; альтернативність, свобода вибору; усвідомленість професійно-особистісного розвитку під час педагогічної взаємодії; творче самовираження, співпраця та співтворчість [30, с. 54].

Орієнтуючись на ці критерії, можна оцінити рівень професійно-педагогічної підготовки і готовність майбутнього вчителя до інноваційної діяльності під час кожного етапу професійної підготовки. Послідовність підготовки майбутніх учителів до інноваційної діяльності можна, за логікою і структурою інноваційної діяльності, умовно подати у вигляді декількох етапів. Перший етап – формування ціннісно-мотиваційного ставлення до інноваційної, дослідницької діяльності; формування у студентів здатності виявляти, формулювати, аналізувати і вирішувати творчі педагогічні завдання; розвиток загальної технології творчого пошуку: самостійне виконання раніше засвоєних знань і умінь у новій ситуації, бачення проблеми в знайомій і незнайомій ситуаціях, альтернативи способу вирішення проблеми, комбінування раніше засвоєних способів діяльності у виниклій проблемі, розвиток критичного мислення.

Другий етап – оволодіння основами методології наукового пізнання, педагогічного дослідження, введення в інноваційну педагогіку. Студенти знайомляться з соціальними та науковими передумовами виникнення інноваційної педагогіки, її основними поняттями, творчо інтерпретують альтернативні підходи до організації школи, вивчають основні джерела розвитку альтернативної школи, знайомляться з різними типами інноваційних навчальних закладів тощо, вчаться здійснювати інформаційний пошук у проблемному полі інноватики, виділяти і формулювати наукові проблеми, описувати їх і проектувати шляхи їх вирішення.

Третій етап – освоєння технології інноваційної діяльності. На цьому етапі студенти знайомляться з методикою складання авторської програми, етапами експериментальної роботи в школі, створюють авторську програму, аналізують і прогнозують подальший розвиток нововведення, труднощі впровадження. На цьому етапі можна і потрібно залучати студентів до участі в різних інноваційних проектах кафедр, факультетів, до роботи на експериментальних майданчиках ВНЗ.

Четвертий етап – практична робота на експериментальному майданчику: введення інновації в педагогічний процес, здійснення корекції, відстеження результатів експерименту, самоаналіз професійної діяльності. На цьому етапі в учителя формуються погляди й установки на нововведення.

Оскільки інноваційна діяльність у системі освіти передбачає вдосконалення чи оновлення освітньої практики шляхом створення, розповсюдження та освоєння нових ефективних способів і засобів досягнення встановлених цілей освіти, вважаємо за доцільне визначити готовність до неї як показник здатності майбутнього вчителя до проектування інноваційної моделі освітнього середовища початкової школи.

Реалізація обґрунтованих педагогічних професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи в проектованому освітньому середовищі через їх впровадження забезпечить прогнозований результат – сформованість готовності майбутніх педагогів до професійної діяльності. Ця часткова гіпотеза потребує експериментальної перевірки на етапі формувального експерименту.

Висновки до третього розділу

З метою реалізації мети дослідження та підтвердження загальної та часткових гіпотез розроблено програму експериментальної роботи, яка передбачала чотири етапи теоретичного та експериментального пошуку: теоретико-аналітичний, структурувальний, аналітико-синтетичний, експериментально-узагальнювальний.

Основу дослідно-експериментальної роботи склали три етапи експерименту: пілотажний (оцінювання суб'єктами стану наявного освітнього середовища професійної підготовки та виявлення можливостей його впливу на сформованість компонентів готовності майбутніх учителів початкової школи до професійної діяльності); констатувальний (визначення вихідного рівня сформованості готовності майбутніх учителів початкової школи до професійної діяльності та оцінювання ефективності традиційної організації компонентів освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи); формувальний (дослідження ефективності впливу методики проектування освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи на створення його інноваційного проекту та підвищення рівня готовності майбутніх учителів початкової школи до професійної діяльності).

Оцінювання суб'єктами стану наявного освітнього середовища професійної підготовки та виявлення можливостей його впливу на сформованість компонентів готовності майбутніх учителів початкової школи до професійної діяльності на етапі пілотажного дослідження здійснювалось за трьома рівнями запитань, зокрема на мікрорівні аналіз був здійснений за показниками: оцінювання характеристик освітнього середовища – відкритість, варіативність, креативність, стабільність та включення в освітній процес інноваційних технологій та активних методів навчання.

Пілотажне дослідження довело, що при загальній високій характеристиці освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової ланки освіти за окремими показниками спостерігається різниця в оцінках викладачів та студентів. Вона пов'язана, на наш погляд, з різним розумінням студентами і викладачами характеристики одного і того ж показника освітнього середовища. Позитивним є те, що більшість викладачів (77,1 %) та студентів (67,4 %) виявили задоволення можливостями, що надає освітнє середовище для розвитку професійних та особистісних якостей, але водночас зазначили важливість удосконалення його ресурсів.

Аналіз результатів констатувального етапу експерименту (1-й зріз – до здійснення теоретичної та практичної підготовки) дозволив зробити висновок про необхідність пошуків ефективних шляхів удосконалення процесу формування готовності майбутніх учителів початкової школи до професійної діяльності засобами проектування освітнього середовища їх підготовки та створення моделі інноваційного середовища.

З метою обґрунтування теоретичних та методичних засад професійної підготовки майбутніх педагогів визначеного напрямку розроблено модель професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи в проектованому освітньому середовищі. Ця модель є схематичним зображенням педагогічної системи підготовки майбутнього вчителя, яка відображає цілісність процесу професійної підготовки і взаємопроникність її мети і цілей проектування освітнього середовища, відповідає реальним властивостям структурних компонентів як середовища, так і підготовки педагога, забезпечує відтворювальний характер досліджуваних процесів, а отже, створює можливості для їх експериментальної перевірки.

Модель подана у вигляді трьох блоків: методологічно-цільового, змістово-процесуального та діагностично-результативного. Взаємодія цих блоків у проектованому освітньому середовищі цілеспрямовано і послідовно впливатиме на ефективність підготовки майбутніх учителів початкової

школи через поєднання взаємопов'язаних складників: методологічних засад (підходів, принципів); мети; компонентів підготовки майбутніх учителів початкової школи до професійної діяльності; операційно-діяльнісної складової професійної підготовки в проєктованому середовищі; етапів досліджуваного процесу; критеріїв та показників готовності майбутніх учителів початкової школи до професійної діяльності, її рівнів; а також педагогічних умов, що забезпечують досягнення прогнозованого результату.

На основі аналізу психолого-педагогічних джерел, власних суджень, результатів констатувального експерименту та математично-статистичного аналізу визначено педагогічні умови професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи в проєктованому освітньому середовищі: соціальна адаптація студентів до взаємодії із освітнім середовищем професійної підготовки; актуалізація розвивального потенціалу освітнього середовища; активізація процесу професійно-особистісного розвитку та саморозвитку студентів засобами творчо-пошукової роботи; оволодіння майбутніми вчителями початкової школи основами інноваційної діяльності.

Основний зміст третього розділу дисертації висвітлено в наукових публікаціях автора [470; 471; 479; 486; 493; 528].

РОЗДІЛ 4

МЕТОДИКА ПРОЕКТУВАННЯ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

4.1. Проектування змісту професійної підготовки майбутніх учителів визначеного напрямку з метою створення інноваційного проекту освітнього середовища

Відповідно до обґрунтованих нами складників проектування освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи (п.1.4) подальшого дослідження потребує етап конструювання. Саме на V етапі (конкретизація) алгоритму проектування освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи передбачено деталізацію проекту, забезпечення технологічного характеру діяльності для досягнення проміжних і кінцевих результатів; обґрунтування методики проектування змісту, форм, методів та засобів професійної підготовки, що забезпечують впровадження інновацій в освітнє середовище. Необхідно розробити цілісну методику проектування освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи, яка відтворює оновлення змістово-процесуального блоку моделі професійної підготовки майбутніх учителів в умовах проектного освітнього середовища.

Поняття «методика» позначає процедуру або набір процедур для досягнення певної специфічної мети. Сутність цього визначення зумовлена змістом родового поняття – метод. Слово «метод» (від грец. *methodos*) – в перекладі означає «дослідження, спосіб, шлях досягнення мети» [122, с. 492–493]. Метод – це спосіб побудови й обґрунтування системи філософських знань; сукупність прийомів та операцій практичного і теоретичного освоєння дійсності» [122, с. 486]. В. Ягупов акцентує увагу

дослідників, що методика повинна мати опис всіх методів, системи прийомів і засобів для дослідження різних виховних явищ [463].

Г. Селевко зауважує, що термін «методика» має кілька значень: викладання навчальної дисципліни; викладання модулів, розділів, тем; організація та проведення різних форм занять та заходів; формування знань, умінь та навичок; мікротехнології: алгоритм, інструкція, рекомендації тощо [378, с. 9–10].

Дослідники В. Загвязинський, І. Нікішина, І. Осадченко, О. Пометун, С. Смірнов, Є. Шиянов та ін. наголошують на тому, що в педагогічній науці немає єдиного погляду на тотожності чи відмінності понять «методика» та «технологія». Однак І. Осадченко зазначає, що, попри спільні та схожі дидактичні риси (компонентна наповнюваність, рівнева характеристика тощо), відмінним, по-перше, між аналізованими педагогічними категоріями є те, що за певних визначених дидактичних умов, з використанням синергетичного підходу, методика навчання може перейти на рівень технології навчання, бо вона є її процесуальним складником [298, с. 16].

Методикою проектування освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи вважаємо способи побудови та реалізації системи проектування освітнього середовища. Ця методика вирішує практичні завдання – оновлення змісту, форм, методів та засобів професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи з метою створення інноваційного проекту освітнього середовища.

Практичні завдання пропонуємо реалізовувати за такими обґрунтованими етапами проектувальної діяльності: I етап – вихідний; II етап – організаційно-прогностичний; III етап – концептуалізації; IV етап – перетворювальний; V етап – конкретизація; VI етап – реалізація проектного задуму; VII етап – рефлексія. На кожному з етапів реалізується загальна система проектування середовища, що відображає змістово-процесуальний

компонент підготовки майбутніх учителів початкової школи: зміст, форми, методи та засоби професійної підготовки (Додаток Р).

Розглянемо використання цієї методики в контексті проектування: змісту, форм, методів та засобів професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи.

Варто зазначити, що досягнення мети професійної підготовки багато в чому залежить від змісту освіти, який в умовах конструювання освітнього середовища професійної підготовки повинен будуватися відповідно до діяльнісної структури особистості і відображати її потреби в діяльності і практичному перетворенні себе і навколишнього світу, прагнення до творчості, самовдосконалення та пізнавальної активності, мотивацію особистих і професійних досягнень, внутрішню єдність когнітивного, предметно-практичного та особистісно-професійного досвіду [404, с. 81].

Згідно з «Положенням про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах» зміст освіти – це науково-обґрунтована система дидактично та методично оформленого навчального матеріалу для різних освітніх і кваліфікаційних рівнів. Зміст освіти визначають освітньо-професійна програма підготовки, структурно-логічна схема підготовки, навчальні програми дисциплін, інші нормативні акти органів державного управління освітою та вищого навчального закладу. Його відображено у відповідних підручниках, навчальних посібниках, методичних матеріалах, дидактичних засобах, під час навчальних занять та інших видів навчальної діяльності [339].

Процес євроінтеграції системи освіти України за останні десятиліття суттєво вплинув на організацію освітньої діяльності у вищих навчальних закладах. Упровадження принципів Болонського процесу, реалізація завдань та шляхів адаптації вищої освіти України в європейський освітній та науковий простір зумовили модернізацію усіх ланок системи професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи.

У рамках Болонського процесу було сформульовано шість ключових позицій, покладених в основу модернізаційних процесів у вищій освіті [71, с. 129–130]: введення двоциклового навчання; запровадження кредитної системи (технологія обліку трудомісткості навчальної роботи студента в кредитах) (за основу прийнято Європейську кредитно-трансферну систему (ECTS); контроль якості освіти (передбачалася організація акредитаційних агентств, незалежних від національних урядів і міжнародних організацій; розширення мобільності (розвиток мобільності студентів, викладачів та іншого персоналу для взаємного збагачення європейським досвідом); забезпечення працевлаштування випускників (усі академічні ступені та інші кваліфікації повинні бути затребувані європейським ринком праці, а професійне визнання кваліфікацій за рахунок використання Додатка до диплома); забезпечення привабливості європейської системи освіти (залучення в Європу більшої кількості студентів з інших регіонів світу тощо).

Аналіз стану реалізації цих завдань дає можливість стверджувати, що не всі пріоритетні позиції впроваджено. Питання організації акредитаційних агентств, незалежних від національних урядів і міжнародних організацій, лише в 2014 році було актуалізовано Міністерством освіти і науки та іншими державними установами, в компетенції яких розробка концепції реалізації Болонських домовленостей.

Особливо на формування змісту професійної підготовки на етапі модернізації системи вищої освіти в Україні вплинуло запровадження передбаченої Болонською декларацією системи академічних кредитів, аналогічній ECTS. Саме ECTS стала багатоцільовим інструментом визнання мобільності, засобом реформування навчальних програм та передачі кредитів вищим навчальним закладам інших країн.

Важливий момент запровадження акумулюючої кредитної системи – можливість урахувати всі досягнення студента, а не тільки навчальне навантаження, наприклад, участь у наукових дослідженнях, конференціях,

предметних олімпіадах тощо. Ця система орієнтована на студентів і ґрунтується на прозорості результатів навчання і навчального процесу.

В умовах реалізації ідей Болонської декларації та засад провадження ECTS збільшилась кількість документів, що розкривають зміст професійної підготовки майбутніх фахівців.

Система ECTS базується на трьох ключових елементах: інформації (стосовно навчальних програм і здобутків студентів), взаємної угоди (між закладами-партнерами і студентом) і використання кредитів ECTS (щоб визначити навчальне навантаження для студентів). Вони приводяться в дію через використання трьох основних документів: інформаційного пакета, форми заяви / навчального контракту і переліку оцінок із дисциплін [71, с. 187].

Система ECTS не є регулятором змісту, модульної структури навчальних програм чи її доцільності. Вона є критерієм узгодженості діяльності вищих навчальних закладів у підготовці майбутніх фахівців. Державний стандарт освіти, що визначає нормативні засади підготовки, освітньо-професійна програма і освітньо-кваліфікаційна характеристика підготовки фахівця, які окреслюють нормативну та вибірккову (варіативну) частину змісту системи фахової підготовки, – основні документи, що регулюють зміст професійної освіти.

Документи, що розкривають вимоги до професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи, класифіковано на групи відповідно до змісту професійної освіти:

- перша група – основні документи професійної підготовки фахівця (Стандарт ПП, ОКХ, ОПП, навчальні плани, програми, посібники й підручники, навчально-методичні комплекси тощо);

- друга група – документи, пов'язані з вимогами Болонського процесу (інформаційний пакет, структурно-логічна схема підготовки фахівців, залікові кредити, змістові модулі, навчальний контракт, індивідуальні

навчальні плани студентів, шкали оцінювання їх навчальної діяльності тощо);

– третя група – документи, що визначають різні аспекти діяльності ВНЗ, факультету у підготовці майбутнього вчителя (положення, інструкції, рекомендації тощо);

На пілотажному та констатувальному етапах дослідження було проаналізовано документи цих груп, зокрема: Освітньо-професійна програма підготовки бакалавра з галузі знань 0101 Педагогічна освіта за напрямом 6.010102 Початкова освіта; Освітньо-кваліфікаційна характеристика підготовки бакалавра з галузі знань 0101 Педагогічна освіта за напрямом підготовки 6.010102 Початкова освіта (нормативна та варіативна частини); навчальні плани підготовки бакалавра з галузі знань 0101 Педагогічна освіта за напрямом 6.010102 Початкова освіта та робочі плани (плани занять, навчальних дисциплін, плани індивідуальної роботи зі студентами), у яких детально вказано мету й основні зовнішні умови вивчення теми, навчального модуля, етапи реалізації модуля (за основними дидактичними одиницями), основні напрями діяльності, критерії засвоєння; методичні розробки як найбільш детальні різновиди проекту, де відображалися мета, зміст навчальних модулів, система дій викладача і студентів з наведеним відповідним інструментарієм, критерії і параметри оцінювання, подано весь комплект засобів контролю, методики, положення, інструкції, які мають безпосереднє відношення до проектування змісту професійної підготовки, перелік документів, у яких він фіксується.

Отже, інваріантне ядро змісту професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи обґрунтовано в Стандарті підготовки фахівця, нормативній частині ОПП та ОКХ. Варіативна частина відтворена в предметах, що вивчаються за вибором навчального закладу та студента і є у всіх циклах підготовки (всього 848 годин, 18 кредитів ECTS): цикл гуманітарних та соціально-економічних дисциплін із загальним обсягом годин 848 (18 кредитів ECTS), цикл дисциплін природничо-наукової

(фундаментальної) підготовки – 1404 годин (39 кредитів ECTS), цикл нормативних дисциплін професійної і практичної підготовки – 4158 годин (16 кредитів ECTS) (на прикладі навчального плану підготовки бакалавра на основі повної загальної середньої освіти в Уманському державному педагогічному університеті імені Павла Тичини).

На нашу думку, третій цикл дисциплін відповідає навчальним планам початкової школи, а отже дисципліни, які мають потенційні можливості до проектування освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи, потребують оновлення. Це «Загальні основи педагогіки», «Основи педагогічних досліджень», «Дидактика», «Теорія і методика виховання»; «Методика виховної роботи в літніх оздоровчих таборах», «Школознавство» та педагогічна практика. Вони охоплюють усі етапи професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи, тому можуть бути визначені базовими для ресурсного забезпечення експериментальної роботи.

До другої групи документів віднесено інформаційний пакет, який вміщує загальну інформацію про ВНЗ, назви напрямів, спеціальностей, спеціалізацій спеціальностей, анотації (змістові модулі) із зазначенням обов'язкових та вибірових курсів, методики і технології викладання, залікові кредити, форми та умови проведення контрольних заходів, систему оцінювання тощо; структурно-логічні схеми підготовки фахівців – перелік змістових модулів (дисциплін), виражених у залікових кредитах, засвоєння яких є умовою одержання диплома за напрямом підготовки чи спеціальності; залікові кредити – одиниці виміру навчального навантаження, необхідного для засвоєння змістових модулів чи блоку змістових модулів; змістові модулі – система навчальних елементів, поєднаних за ознакою відповідності певному навчальному об'єктові; індивідуальні навчальні плани студентів, сформовані на основі пропонованого переліку змістових модулів (блоків змістових модулів навчальних дисциплін) та структурно-логічних схем підготовки фахівців; шкала оцінювання навчальної діяльності студента,

розроблена ВНЗ для оцінювання академічних успіхів студентів і співвіднесена з національною шкалою та шкалою ECTS; академічна довідка оцінювання знань, яка засвідчувала досягнення студента в системі кредитів за шкалою успішності на індивідуальному рівні та за системою ECTS.

На особливу увагу в контексті впровадження ідей кредитно-трансферної (кредитно-модульної) системи навчання у ВНЗ заслуговує навчально-методичний комплекс (НМК) або навчально-методичний комплекс дисципліни (НМКД), який В. Беспалько та Ю. Татур [36], назвали проектом майбутнього навчально-виховного процесу, зазначивши, що правильність проектування його змісту визначає дієвість шляхів реалізації навчально-методичного забезпечення підготовки майбутнього фахівця.

Третю групу документів, що визначають різні аспекти діяльності ВНЗ, факультету по підготовці майбутнього вчителя, складають положення, інструкції, основоположні в організації освітнього середовища, зокрема Положення про організацію навчального процесу у ВНЗ, Положення про організацію виховної роботи, Рекомендації про порядок створення, організацію і роботу Державної екзаменаційної комісії у вищих навчальних закладах України; Положення про порядок створення екзаменаційної (кваліфікаційної) комісії; Положення про поточне, модульне та підсумкове оцінювання знань студентів в умовах кредитно-модульної системи організації навчального процесу; Положення про випускні кваліфікаційні роботи; Положення про факультет; Положення про організацію практик тощо.

Системний аналіз документів, досвід практичної діяльності дав можливість визначити основні напрями проектування змісту професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи з метою оновлення існуючого проекту освітнього середовища професійної підготовки (рис. 4.1). Суб'єктами проектувальних дій є викладачі, куратори, на окремих етапах роботодавці, вчителі та майбутні фахівці.

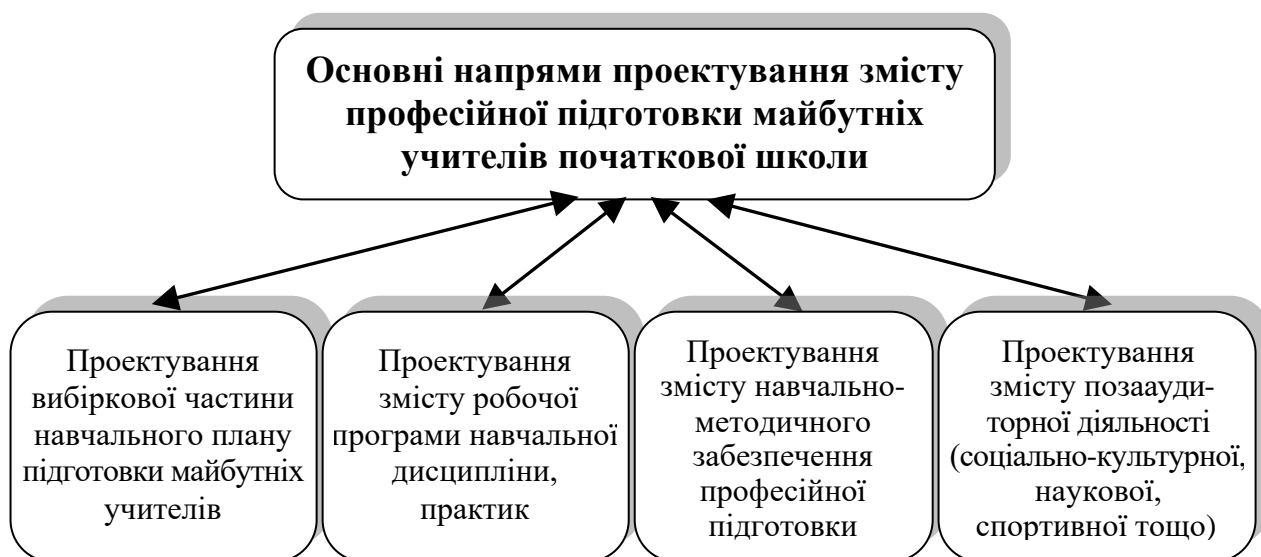


Рис. 4.1. Основні напрями проектування змісту професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи

Проектуючи зміст професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи, необхідно враховувати такі принципи:

- відповідності змісту освіти вимогам розвитку суспільства, науки та культури, запитам ринку праці та індивідуальним особливостям особистості;
- гуманітаризації та варіативності;
- багаторівневості змісту, що забезпечує можливість вибору кожним студентом індивідуальної освітньої траєкторії;
- ситуативності: опори на едукативні ситуації як основний засіб актуалізації особистісного саморозвитку;
- фундаменталізації: акцентування уваги на освоєння студентами методології пізнавальної діяльності;
- єдності змістової і процесуальної сторони навчання, врахування технологій освоєння змісту освіти;
- структурна єдність компонентів змісту освіти та їх взаємозв'язків на різних рівнях його проектування.

Подаємо методичні рекомендації для проектної діяльності за означеними напрямками:

1. Проектування вибіркової частини навчального плану підготовки майбутніх учителів.

Проектування здійснює колектив розробників, до якого входять керівники структурних підрозділів (декан, заступники декана факультету); провідні викладачі навчальних дисциплін.

Студентів залучають на етапі вибору навчальних дисциплін з метою конвергенції їх внутрішніх цілей професійної підготовки і зовнішніх (державних вимог до підготовки вчителя).

Важливим критерієм ефективного проектування змісту професійної освіти є можливість вибору студентом індивідуальної освітньої траєкторії. Це передбачає:

- насичення варіативної складової навчального плану різноманітними дисциплінами за вибором студента;
- предмети вибіркової частини плану, види і форми діяльності, навчальний матеріал диференційований за рівнем складності, студент обирає відповідно до індивідуальних нахилів.

2. Проектування змісту робочої програми навчальних дисциплін, практик.

При проектуванні важливо забезпечити студентоцентрованість (особистісно орієнтований підхід) у відборі змісту навчальних предметів та практик.

Особистісно орієнтований підхід до змісту освіти визнає абсолютною цінністю не самі знання, а людину, її свободу вибору особистісного досвіду, розвитку особистісних функцій шляхом підвищення суб'єктності [20, с. 55].

Студентоцентрованим є такий зміст професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи, який забезпечує єдність особистісного та професійного розвитку майбутнього фахівця і формування його готовності до професійної діяльності на основі індивідуальної траєкторії становлення.

Освітнє середовище для його учасника служить джерелом особистісного надпредметного досвіду, задає йому напрям особистісно-професійного розвитку, вибір едукативних та життєвих ситуацій.

Особистісний досвід і основні компоненти змісту освіти взаємозалежні. Особистісний досвід у спільно проєктованому середовищі завжди більше наповнений життєвим змістом і тому здобувається з бажанням, а не з обов'язку.

Зміст теоретичних занять необхідно обирати відповідно до тих компонентів готовності до професійної діяльності необхідних майбутньому фахівцеві для успішної соціалізації, компетентної виробничої діяльності й неухильного особистісного самовдосконалення та розвитку професійної майстерності. Тому найважливішою умовою оптимального відбору змісту професійної підготовки повинен стати логічний аналіз і співвіднесення компонентів готовності із змістом навчальної дисципліни з метою виділення фундаментальних знань і варіативних компонентів. Це дозволить скоротити обсяг теоретичного матеріалу та ввести важливішу практичну складову.

У професійній підготовці провідну роль відіграє формування у студентів практичного досвіду через його інтегративність і компетентнісну сутність. Тому зміст підготовки майбутнього вчителя має спиратися на матеріал, що включає практичні завдання, які він буде вирішувати у своїй професійній діяльності.

Однак, маючи високий рівень професійної готовності, фахівець може діяти малоефективно, якщо в нього немає досвіду швидкої мобілізації інтелектуальних, фізичних і духовних сил, саморегуляції, прояву професійно-особистісних функцій у мінливих умовах буття, змін видів діяльності. Ситуаційний рівень функціонування середовища, виявляючи різні способи впливу середовища на студентів, служить джерелом досвіду вироблення безпосередньої готовності фахівця, тому що така готовність саме й відрізняється високою динамічністю, рухливістю й залежністю від ситуативних обставин.

Отже, для професійно-особистісного розвитку необхідна інтеграція особистісного досвіду, що здобувається у сфері організованих педагогічних

впливів, і пошуку змістів, комунікації, прийняття рішень, відповідальності, самооцінки, що є наслідком впливів середовищних феноменів [20, с. 60].

Проектування змістового наповнення робочої програми може здійснюватися трьома основними способами:

- зверху вниз: спочатку розробляється концептуальна основа змісту, склад розділів, зв'язки між ними, характер взаємодії, а потім наповнюються конкретним матеріалом функціональні розділи програми. Цей спосіб є найбільш керованим, проте часто виникають труднощі з практичною реалізацією початкового етапу;

- знизу вгору: насамперед, проводиться розробка найбільш підготовлених функціональних розділів, потім – усіх інших; взаємозв'язок і взаємодія між основними розділами програми встановлюються в міру їх наповнення, що може привести до подальшої розбудови та модернізації їх змісту;

- у зустрічному напрямку: спочатку визначаються контури структури і взаємодії компонентів, потім ці контури допрацьовуються і набувають все більш реальних обрисів, у міру змістового наповнення основних функціональних розділів програми. Цей спосіб є найбільш раціональним, оскільки поєднує централізоване управління і вільну розробку складових частин.

Об'єктом проектування у межах навчальної дисципліни повинна бути не лише аудиторна діяльність (обсяг та зміст лекційних, практичних, лабораторних занять тощо), а й самостійна та індивідуальна робота студента.

Останнім часом близько 60 % навчальних годин відводиться на самостійну роботу студентів, яка є основним засобом засвоєння студентом навчального матеріалу без участі викладача у час, вільний від обов'язкових навчальних занять. Як засвідчують спостереження за навчальним процесом майбутніх учителів початкових класів, у тих випадках, коли можливості самостійної та індивідуальної роботи студентів використовуються не повною мірою, студенти схильні оволодіти навчальним матеріалом

на репродуктивному рівні, недостатньо реалізують свої творчі здібності, істотними є проблеми в розвитку їхніх професійних умінь. На наш погляд, проектування цієї складової змісту професійної підготовки є слабкою ланкою сучасної практики навчання у вищих навчальних закладах. Самостійну роботу варто розуміти як виконання цілком конкретних завдань, поставлених викладачем та індивідуально обраних студентами за рекомендацією викладача, причому технологія опрацювання цих завдань, процедура їх виконання, критерії оцінювання повинні мати індивідуальну навчальну траєкторію.

До проектування змісту робочих програм навчальних дисциплін, практик або їх рецензування необхідно залучати роботодавців та учителів початкової школи з метою наближення професійної підготовки до вимог ринку праці, та забезпечення її практико-орієнтованого характеру і підвищення якості освіти.

У чинних державних стандартах не враховано думки роботодавців та студентів про оцінки якості освіти, та планування професійної підготовки, хоча участь представників роботодавців в організації та проведенні практик, роботі державних екзаменаційних і атестаційних комісій можна вважати однією з форм їх залучення до професійної підготовки з метою наближення до вимог ринку праці, забезпечення високого рівня безперервної практичної підготовки, створення умов для професійного розвитку й професійної самореалізації студентів та випускників.

3. Проектування навчально-методичного забезпечення професійної підготовки.

Розробляючи навчально-методичне забезпечення дисциплін, варто враховувати закономірні стадії його становлення як психолого-педагогічного об'єкта, вже описані дослідниками [36; 409], й окреслені в державних та нормативних документах ВНЗ. В. Стрельніков зауважує, що на першій стадії (емпіричній) вся навчально-методична документація створювалася на основі досвіду й інтуїції, без опори на чіткі положення психології

й педагогіки. На другій стадії (теоретичній) кожний документ розроблявся на основі певних теоретичних положень педагогічної науки й оптимізувався за певними критеріями. На третій стадії (практичній) відбувалося запровадження засобів, ідей, методів комп'ютеризації, що давали вищу ефективність професійної підготовки [409, с. 185].

Особливої уваги в умовах впровадження ідей Болонської декларації потребує обґрунтування змісту інтерактивного комплексу навчально-методичного забезпечення дисципліни. «ІКНМЗД – це пакет навчально-методичних матеріалів, який містить навчальну програму дисципліни; тексти лекцій; відомості про семінарські, практичні та лабораторні заняття; модулі перевірки знань; індивідуально-навчально-дослідні завдання; термінологію, яку повинен засвоїти студент при вивченні курсу; хрестоматію; рекомендовану літературу; тести для самоконтролю; екзаменаційні питання; перелік літератури до курсу, підготовлений в електронному форматі на носіях або розміщений у комп'ютерній мережі, включаючи Інтернет» [71, с. 328].

Зміст навчально-методичних комплексів регламентовано у вищих початкових закладах вузівськими документами. Він передбачає варіативну складову інформаційного забезпечення дисциплін, яка може бути презентована у вигляді методичних рекомендацій, глосарію, презентацій лекційного матеріалу, практикуму для практичних та лабораторних занять (кейси педагогічних ситуацій, тестові завдання для самоконтролю, рекомендації до проведення навчально-педагогічних ігор, тренінгових занять тощо).

4. Проектування позааудиторної діяльності (соціально-культурної, наукової, спортивної тощо).

Надзвичайно важливою характеристикою професійної підготовки майбутнього вчителя є єдність змісту освітньо-виховної системи «аудиторна – позааудиторна діяльність». Завдання розвивального навчання можуть бути реалізовані за умов збільшення кількості позааудиторних форм активності

студента, в яких набутий у процесі навчання досвід буде практично підкріплений участю в усіх сферах життєдіяльності. В освітньому середовищі необхідно вирішувати питання організації позааудиторної діяльності студентів, створення умов, за яких кожен студент активно братиме участь у позааудиторних формах різних видів діяльності: навчальної, виховної, соціально-культурної, спортивної тощо.

Так, досвід здобувається не тільки під час вивчення навчальних предметів, а й у пізнавальній позанавчальній (бібліотека, Інтернет, наукові конференції); суспільній (участь у громадських організаціях); трудовій (сприйняття середовища ВНЗ як «свого» і потреба в перетворенні його); художній (робота в студклубі, газеті, творчих колективах і т. д.); комунікативній (спілкування з іншою людиною як цінністю, спілкування в соцмережах, групах тощо) діяльностях.

Досвід творчої діяльності теж здобувається у навчальному процесі та завдяки «імпульсам розвитку», які надає середовище – наукові конкурси, участь у дослідницькій роботі наукових товариств молодих співробітників і студентів і т. д. Досвід моральних стосунків особистості як система мотиваційно-ціннісних і емоційно-вольових відносин значною мірою формується прийнятими в цьому освітньому середовищі цінностями [20, с. 56].

Суб'єктами проектування позааудиторних форм роботи є студенти, куратори, консультанти, керівники творчих, спортивних та наукових колективів, представники органів студентського самоврядування та громадських організацій.

Дієвість проектувальної роботи залежить від їх підготовленості до планування володіння компонентами та етапами підготовки проекту змісту професійної підготовки.

Особливої уваги потребує проектування змісту науково-дослідницької роботи майбутніх учителів початкової школи. Оволодівати вміннями

та навичками дослідницької діяльності студент повинен поетапно за індивідуальною траєкторією розвитку майбутнього фахівця.

Проектуючи зміст професійної підготовки, важливо пам'ятати про прихований зміст освіти, який існує в освітньому середовищі професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи. Вчення про приховану шкільну реальність з'явилося в 60-х роках минулого століття [517]. Феномен «не досліджуваною навчальною програмою» розкривав термін «прихований зміст навчання» (hidden curriculum), яким сьогодні користуються багато західних [392; 519; 527] та вітчизняних [313; 243] дослідників вищої професійної школи.

В. Слободчиков зазначає, що «можливо, саме завдяки ефекту прихованого змісту освіти якраз і відбувається щось таке, що реалізує певні цілі, які не мають ніякого відношення до заявленого в прийнятих стандартах змісту. Сьогодні постає проблема розвитку цілісної особистості, включена в сучасний ритм і темп суспільного життя, яке диктує необхідність багатостороннього і цілісного розвитку людини» [392, с. 85].

Джерелом прихованого змісту освіти називають засоби масової комунікації, різноманітні субкультури, уклад освітньої установи і т. д. До джерел прихованого змісту професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи варто віднести: структуру реальної влади у ВНЗ (тоталітарна чи ієрархічна, демократична чи ліберальна); мову групи або установи в цілому, тон, стиль і обсяг лексики і її семантика; сформовану практику відповідати викладачеві те, що він очікує, а не те, що думає студент; уміння діяти в ситуації контролю (можливість використання неетичних форм поведінки в ситуації випробування – списування, підглядання, вгадування і т. п.); дотримання наукової та освітньої етики в презентуванні інформації, недопустимість плагіату (посібники, зміст лекцій, реферати, студентські курсові та кваліфікаційні проекти); реальний розподіл навчального часу (не за навчальним планом або розкладом,

а фактично використовуваного студентами для підготовки до занять); неформальне безпосереднє та віртуальне спілкування викладачів і студентів.

Питання використання прихованого змісту освіти в контексті професійної підготовки майбутніх учителів актуалізує завдання формування корпоративної культури ВНЗ та його факультетів. Більшість науковців сходяться на тому, що корпоративну культуру закладу вищої освіти варто тлумачити як сукупність цінностей, норм, традицій у ВНЗ на основі яких реалізується місія закладу.

Сьогодні корпоративна культура як потужний стратегічний інструмент дозволяє орієнтувати всіх працівників педагогічного вищого навчального закладу на спільну ціль – якісну професійну підготовку майбутніх учителів. Визнання та реалізація корпоративної культури – узгодження інтересів усіх учасників освітнього процесу, досягнення консенсусу, компромісу у визначенні стратегії й у вирішенні поточних питань в освітній сфері. Корпоративна культура передбачає вироблення лінії поведінки усіх суб'єктів взаємодії в освітньому середовищі професійної підготовки, яка орієнтує майбутніх вчителів на цінності, традиції та способи педагогічної діяльності.

Отже, методика проектування освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи – це способи побудови та реалізації системи проектування середовища. Вона вирішує практичні завдання – оновлення змісту, форм, методів, засобів та технологій професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи з метою створення інноваційного проекту освітнього середовища.

Реалізацію практичних завдань ми пропонуємо здійснювати на основі обґрунтованих етапів проектувальної діяльності, на кожному з яких відбувається реалізація загальної системи проектування освітнього середовища. Обґрунтовано методичні рекомендації для реалізації основних напрямів проектування змісту професійної підготовки: проектування вибіркової частини навчального плану підготовки майбутніх учителів; проектування змісту робочої програми навчальних дисциплін, практик;

проектування навчально-методичного забезпечення професійної підготовки; проектування позааудиторної діяльності (соціально-культурної, наукової, спортивної тощо).

Подальшого наукового пошуку потребує визначення форм, методів і засобів професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи як базових характеристик методики проектування освітнього середовища їх професійної підготовки.

4.2. Конструювання форм, методів і засобів професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи

У сучасній методиці професійної освіти не можливо назвати одну наукову теорію, реалізація якої б повністю забезпечувала ефективність освітньої системи, дієвість функціонування її середовища. Для вирішення проблеми проектування освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи ми поєднали методологічні основи системного, синергетичного, середовищного, особистісно-діяльнісного, культурологічного, аксіологічного, акмеологічного, компетентнісного та технологічного підходів. Використання їх на етапі конструювання освітнього середовища дало можливість з'ясувати шляхи їх реалізації через ідеї конструктивістської педагогіки (дидактики).

В основі ідей педагогічної філософії конструктивізму, покладено активність й індивідуальний, «суб'єктний» досвід того, хто навчається. Зародившись в працях Ж. Піаже, Дж. Брунера, Дж. Дьюї, Г. Гарднера, ідеї конструктивістської дидактики отримали втілення в багатьох авторських методиках саморозвитку і «вільного виховання» (М. Монтессорі, Р. Штейнер, С. Френе та ін.).

Ідеї прихильників гуманістичної психології (К. Роджерс, А. Маслоу, А. Комбс, Р. Мей, Р. Берне та ін.), особистісно-орієнтованого навчання

(Є. Полат, В. Сухомлинський, В. Сериков, І. Якиманська та ін.), розвивального навчання (Ш. Амонашвілі, М. Махмудов, П. Підкасистий, І. Лернер та ін.), психології діяльнісного підходу в навчанні (Л. Виготський, В. Зінченко, А. Леонтьєв, А. Лурія, С. Рубінштейн та ін.) співзвучні з ідеями конструктивістської дидактики в професійній освіті, адже активність, суб'єктність, студентоцентрованість та прагматичність – це характеристики процесу професійної підготовки, спроектованого на засадах названих підходів.

Концептуальні положення педагогіки конструктивізму сформульовані у зарубіжних дослідженнях: цілеспрямований саморозвиток і «самоорганізації» особистості в активній взаємодії з суспільством і навколишнім середовищем упродовж усього життя людини; активність особистості в учінні і неефективність передачі знань тому, хто навчається у готовому вигляді; значущість знань, наділених особистісним змістом; необхідність створення умов для саморегульованого пізнання, співпраці і «м'яке» управління педагогом процесу навчання та ін. Конструктивізм розглядає позицію того, хто навчається як активну, самокеровану, сформовану переважно власною конструктивною активністю, лише ситуативно керовану ззовні учителем [511, с. 27].

Узагальнимо систему основних принципів дидактики конструктивізму у контексті професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи на основі положень Є. Полат [320, с. 40–41]:

- пізнавальна діяльність у контексті професійної підготовки – активний процес конструювання студентом свого нового знання на основі сформованого раніше досвіду;
- пізнання немислиме без мотивації і усвідомлення мети пізнання та цілей професійної підготовки;
- процес пізнання конкретного явища відбувається одночасно з осмисленням системи явищ, як наслідок, проектування змісту навчання опирається на узагальнені концепції, системні знання та інтегративні вміння;

– основою формування досвіду є інтелектуальна діяльність студента, що передбачає педагогічне стимулювання та супровід його розумової діяльності (заохочення мислення вголос, висловлювання припущень, гіпотез та ін.);

– процес професійної підготовки ефективний в умовах комунікації та соціальної активності студента;

– пізнавальна діяльність взаємозалежна з реальним життям майбутнього вчителя;

– професійна підготовка заснована на створенні освітнього середовища, в якому вибір методів, форм навчання, засобів оцінки тощо підкреслює інтелектуальну гідність кожного майбутнього фахівця, особливу цінність його поглядів, індивідуальний підхід до вирішення проблеми;

– нова інформація пропонується студентам лише як цілісна концепція, теорія, без деталізації, а її осмислення відбувається в процесі активного полілогу між усіма суб'єктами освітнього процесу;

– роль викладача-конструктивіста полягає в тому, щоб стимулювати студентів до самостійних роздумів, відкриттів, нових поглядів на досліджуване явище, допомагати студентам в особистісному та професійному становленні.

Дж. Брунер наголошує: «Якщо ми хочемо прийняти ідеї конструктивізму в педагогіці, ми повинні визнати, що роль педагога полягає в тому, щоб надати тому, хто навчається, можливість пізнавати нове і конструювати свій власний світ» [320, с. 239].

Конструювання індивідуальної траєкторії формування готовності майбутніх учителів початкової школи до професійної діяльності через форми, методи та засоби конструктивістської дидактики – наступний етап проектувальної роботи у нашому дослідженні.

Педагогічній діяльності викладача вищого навчального закладу в освітньому середовищі професійної підготовки притаманна поліфункціональність. Перед ним стоїть завдання в кожній едукативній

ситуації реалізувати множинний зміст (освітній, виховний, розвиваючий). Використовуються ці функції одночасно, кожна з них повинна втілитися у співбуттєві події, які передбачають не лише безліч постійно вирішуваних педагогічних завдань, але й створюють ситуацію професійно-особистісного розвитку кожного майбутнього педагога. Отже, викладачеві вищої школи в процесі організації освітнього середовища необхідно обирати ефективні форми залучення студентів до навчально-виховної, науково-дослідної, громадської роботи, спрямування їх на самостійний пошук, обробку і представлення інформації, участь у роботі навчальних лабораторій, наукових гуртків, органів студентського самоврядування, підготовку різноманітних дослідницьких проектів тощо.

Враховуючи сучасні психолого-педагогічні дослідження, розглянемо особливості реалізації методики проектування форм, методів та засобів професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи, впровадження якої заплановано в процесі формувального експерименту.

На цьому етапі проектування відбувалася реалізація завдань вихідного, організаційно-прогностичного, концептуалізації, перетворювального етапів та конкретизації. Зокрема, алгоритм дій полягав у діагностиці дієвості існуючих форм професійної підготовки → прогнозуванні змін → виокремленні характеристик форм, що забезпечать досягнення бажаного результату → узагальненні образів майбутніх форм професійної підготовки та їх конкретизації → розробленні технологічних аспектів їх впровадження.

Було визначено форми, методи та засоби професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи в умовах проєктованого освітнього середовища (табл. 4.1; 4.2).

Обґрунтуємо доцільність їх вибору та охарактеризуємо їх у контексті реалізації завдань – створення інноваційного проєкту освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи. Детальна характеристика проєктованих форм, методів та засобів середовищної

взаємодії суб'єктів професійної підготовки подана в практичному посібнику «Педагогічний дизайн» [494].

Таблиця 4.1

**Форми професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи
в умовах проектного освітнього середовища**

Компоненти освітнього середовища	Форми роботи в умовах проектного освітнього середовища
Навчально-виховне середовище	<p>Лекція (проблемна, бінарна, лекція-візуалізація, лекція з наперед запланованими помилками, лекція-конференція та ін.), інтерактивна лекція суб'єкт-суб'єктної взаємодії (лекція з паузами, керована лекція, лекція з допомогою студентів); практичні, лабораторні заняття практико-орієнтованого характеру; семінарські заняття (дискусійний клуб, диспут); самостійна робота; індивідуальна робота за системою персоналізованого навчання «План Келлера»; навчальні проекти (курсові, кваліфікаційні).</p> <p>Науковий гурток; проблемна група; науково-дослідні лабораторії; студентське наукове товариство; науковий лекторій; індивідуальний практикум; круглий стіл; майстер-клас; наукові конференції; семінари; олімпіади.</p> <p>Години куратора; соціально-психологічний тренінг; круглий стіл; презентації; майстер-класи; програми; аукціони (методичні, інтелектуальні, професійні тощо); дискусії з проблемної теми; прес-конференції; турніри; брифінги; конкурси.</p>
Соціально-культурне середовище	<p>Творчий проект; творчий звіт; виставки; концерти; фестивалі (педагогічної творчості та ін.); засідання органів студентського самоврядування; дискусійні клуби; флешмоби.</p>
Інформаційно-комунікаційне середовище	<p>Медіа-лекції (слайд-лекції, гіпертекстові лекції з посиланнями на медіа-об'єкти); семінар-чат; семінар-відеоконференція (вебінар); асинхронний семінар; віртуальні практичні та лабораторні практикуми (реалізуються засобами універсальних або розроблених комп'ютерних моделей); он-лайн конференції; інтернет-проекти; інтернет-конференції; індивідуальна або групова робота на базі форуму; чату; електронної пошти; відео конференції; Skype тощо</p>

Основними організаційними формами навчання у ВНЗ є лекція, практичне, лабораторне, семінарське заняття, самостійна робота студентів та навчальні проекти. Ці форми навчання мають різні цілі й можливості для

формування окремих компонентів готовності студентів до професійної діяльності. Так, під час лекції відбувається суттєвий вплив на гносеологічно-творчий компонент, оскільки, у студентів формуються професійні знання. Практичне заняття має дещо ширші можливості впливу не тільки на гносеологічно-творчий, а й особистісно-діяльнісний (знання, вміння та досвід професійної діяльності) та мотиваційно-ціннісний (досвід емоційно-ціннісного ставлення до своєї професії, до себе, до учнів, до суспільства).

Сьогодні в практиці вищої педагогічної школи широко використовуються традиційна лекція-інформація та її різновиди: дискусійна лекція, проблемна лекція, лекція-візуалізація тощо. Практичний досвід доводить, що в останні роки у зв'язку з модернізацією системи вищої професійної освіти, проведенням значної кількості наукових досліджень [176; 252; 256; 267; 291] відбулося оновлення способів досягнення очікуваного результату в процесі лекції, проте використовуваний спектр видів лекцій, на нашу думку, недостатній для створення інноваційних характеристик середовищної взаємодії суб'єктів професійної підготовки.

Вважаємо за необхідне використовувати такі види лекційних занять, що відповідають вимогам конструктивістської дидактики: знання мають особистісний зміст для майбутніх учителів; знання формуються на основі власного попереднього досвіду студентів; пізнання явищ з одночасним осмисленням; багатостороння комунікація; активна позиція усіх суб'єктів взаємодії в процесі конструювання знань; суб'єкт-суб'єктний характер взаємодії; стимулювання розумової діяльності та використання зворотного зв'язку.

Рекомендуємо такі види лекції: проблемна лекція, бінарна лекція, керована лекція, лекція з допомогою студентів, лекція з паузами, лекція з наперед запланованими помилками, лекція-візуалізація, лекція-конференція тощо.

На основі аналізу наукової та навчально-методичної літератури з педагогіки вищої школи і власного досвіду професійної діяльності узагальнимо основні переваги визначених видів лекцій для створення інноваційного проекту освітнього середовища професійної підготовки. Детальну їх характеристику подано в навчальному посібнику [494].

Проблемна лекція на відміну від інформаційної лекції, на якій викладається готова інформація, що підлягає запам'ятовуванню, вводить нові знання як невідомі, які необхідно «відкрити». Завдання викладача, – створивши проблемну ситуацію, спонукати студентів до пошуку вирішення проблеми. Для цього новий теоретичний матеріал пропонується у формі проблемної задачі, в основі якої суперечності, які необхідно виявити і вирішити. Для того щоб розв'язати проблемну задачу, студент повинен опанувати зміст лекції, вивчити додаткову літературу, виконати завдання для самостійної роботи, серед яких є завдання на зіставлення, порівняльний аналіз, й, нарешті, обрати найбільш доцільні підходи (підхід).

Лекція удвох, або бінарна лекція, як різновид лекції демонструє розвиток проблемного викладу матеріалу через діалог двох викладачів. На такій лекції моделюються реальні ситуації обговорення теоретичних і практичних питань, наприклад, представниками двох різних наукових шкіл, теоретиком і практиком, прихильником і опонентом того чи того рішення і т. д.

Переваги бінарної лекції: створюється проблемна ситуація, у розв'язанні якої розгортається система аргументів; актуалізуються наявні у студентів знання, необхідні для розуміння діалогу та участі в ньому; існує два джерела інформації, які спонукають студентів порівнювати різні погляди, робити власний вибір; формується уявлення про культуру дискусії, способи ведення діалогу, спільного пошуку і прийняття рішень; виявляється професіоналізм викладача.

Розкриваючи основні характеристики навчального середовища, яке відповідає сучасним тенденціям розвитку професійної підготовки

майбутнього вчителя початкової школи (п. 3.2), ми акцентували на важливості використання сучасних інноваційних технологій, що забезпечують інтеракцію у взаємодії учасників освітнього процесу. Такі види лекцій як керована лекція, лекція з допомогою студентів, лекція з паузами є аналогами запропонованих О. Пометун лекцій для учнівської молоді в контексті реалізації технології інтерактивного навчання [340, с. 82–85].

Перевагами керованої лекції є: формування знань в індивідуальному темпі; пізнання явищ з одночасним осмисленням та узагальненням, можливість кооперативного обговорення інформації та її корегування відповідно до етапів пізнавальної діяльності. Головними умовами ефективної організації керованої лекції визначаємо: вдалий поділ викладачем інформації на логічно закінчені частини, чіткість пояснення студентам особливості пізнавальної діяльності на занятті (сприймання інформації без занотовування → індивідуальне осмислення → обговорення в парах → уточнення інформації → анотування ключових положень).

Лекція з допомогою студентів допомагає активізувати пізнавальні можливості студентів; забезпечує зворотний зв'язок протягом лекційного заняття; викладач може з'ясувати, які труднощі виникають у процесі сприйняття інформації; забезпечує корекцію засвоєння. Студент стає головним суб'єктом освітньої взаємодії, беручи активну участь не тільки в лекції, а й у її проектуванні. Проте важливо ефективно організувати підготовку до лекції, використовуючи методи безпосереднього спілкування або поєднуючи їх із формами інформаційно-комунікаційного зв'язку (електронна пошта, чат, форум).

Лекція з паузами як різновид інтерактивної лекції має такі переваги: підвищення пізнавальної активності студентів; підтримування зворотного зв'язку зі студентами, фіксування їхніх труднощів у сприйнятті та допомога в осмисленні навчального матеріалу; забезпечення корекції засвоєння інформації. О. Пометун наголошує на тому, що бажано звернути особливу

увагу на чіткість пояснень учням правил роботи. Перед початком лекції треба розповісти про зміст і призначення пауз і необхідність роботи в парах (групах)... Важливим є також планування роботи в групах під час пауз і чіткий інструктаж до неї, так само як і планування стратегії оцінювання результатів навчальної діяльності учнів наприкінці заняття [340, с. 87]. Ці поради стосуються і роботи з студентами.

Лекція-візуалізація або візуалізована лекція забезпечує реалізацію традиційного принципу системи освіти – принципу наочності, проте інноваційним є представлення інформації або додаткових матеріалів технічними засобами навчання. Використання цього виду лекційного заняття допомагає перетворити усну інформацію у візуальну; сприяє індивідуальній траєкторії сприйняття матеріалу та осмислення відповідно до суб'єктного досвіду студента; забезпечує конструювання знань усіма учасника освітньої взаємодії.

Значну роль у підготовці лекції-візуалізації відіграє створення презентаційних матеріалів, що вимагає від викладача великої наполегливості й витрат часу. При розробці лекції на основі презентацій необхідно дотримуватись рекомендацій, узагальнених у науковій та навчально-методичній літературі [313, с. 183–184].

Важливо згадати мультимедійну лекцію (медіа-лекцію), яку А. Вербицький вважає удосконаленою «лекцією-візуалізацією». Засновник концепції знаково-контекстного навчання, А. Вербицький описує розвиток лекційної форми через проміжні до такої, яка відтворює реальні форми взаємодії фахівців, які обговорюють теоретичні питання [66].

На думку Л. Панченко, мультимедійні аудиторії, обладнані зворотним зв'язком, змінюють монологічний характер лекції на діалогічний та уможливають проведення такого виду лекції. Діалогічність виявляється в тому, що викладач із запланованою частотою ставить питання студентам, які вводять свої відповіді в комп'ютер, усі дані узагальнюються і виводяться на екран у вигляді діаграм і графіків. Викладач аналізує результати

опитування і негайно вносить корективи в тему, що вивчається. При такій організації лекції зростає активність студентів, змінюється роль викладача [313, с. 181], що і забезпечує її конструктивістський характер.

Лекція з наперед запланованими помилками сприяє активізації уваги студентів на занятті; мотивує до усвідомленого сприйняття інформації; формує здатність оцінювати та критично сприймати інформацію, подану викладачем. Вона одночасно виконує мотиваційну, діагностичну й контрольну функції у професійному навчанні. Така форма лекції мотивує студентів до уважного слухання і дозволяє лектору оцінити ступінь розуміння матеріалу студентами. У підготовці до лекції з наперед запланованими помилками як можна використовувати матеріал педагогічні помилки (методичні, поведінкові, етичні і т. п.).

Лекція-конференція (прес-конференція) допомагає студентам стати активними суб'єктами освітнього процесу; проектувати зміст матеріалу відповідно до особистісних цілей та завдань подальшої професійної діяльності; викладач-конструктивіст стимулює студентів до самостійних роздумів, запитань; забезпечується імпровізаційність викладу матеріалу; відбувається демонстрація фахової компетентності викладача.

Для удосконалення способів взаємодії суб'єктів під час лекційного курсу рекомендуємо впроваджувати інтерактивні технології на різних етапах лекційних занять, зокрема «Знаємо → Хочемо дізнатися → Дізналися», «Почергові запитання», «Читаємо та запитуємо», «Дерево рішень», «Займи позицію», «Зміни позицію», «Дискусія», «Дебати» тощо [340; 341; 342].

В умовах проектування нової моделі освітнього середовища рекомендуємо використовувати форми практичного, лабораторного та семінарського занять практико-орієнтованого характеру: студенти не просто відтворюють знання, одержані під час лекцій, а висловлюють власну позицію, моделюють діяльність учителя та учнів під час ситуації, що можлива на реальному уроці; здійснюють розбір конкретних методичних ситуацій, дають їм оцінку з різних позицій – вчителя та учня.

Метою таких занять є формування в студентів професійних умінь та досвіду майбутньої педагогічної діяльності, тому провідним видом діяльності студентів має бути квазіпрофесійна, яка передбачає відтворення в аудиторних заняттях умов і динаміки реального уроку, стосунків і дій людей у ньому. Серед них особливе місце посідають квазіпрофесійні тренінги, імітаційні, рольові та ділові ігри, що дають змогу студентам чіткіше уявити знання про майбутню професійну діяльність у найбільш зручному для засвоєння вигляді. Теоретико-методологічні основи такого навчання обґрунтовані в межах знаково-контекстного підходу, суть якого, за А. Вербицьким, полягає в активному навчанні, спрямованому на реалізацію системного використання професійного контексту, тобто поступового насичення навчального процесу елементами професійної діяльності [66].

Семінарські заняття з урахуванням завдань конструктивістської дидактики можуть носити дискусійний характер, що забезпечує публічний аналіз різних аспектів досліджуваної проблеми та передбачає виявлення істинних тверджень, знаходження правильного рішення спірного питання.

Останнім часом близько самостійна робота студентів є одним із основних шляхів засвоєння студентом навчального матеріалу без участі викладача у вільний час. Однією з проблем повільного і не завжди ефективного утвердження системи самостійної роботи майбутніх учителів початкових класів за нових умов є, на наш погляд, відсутність масового усвідомлення науковцями та викладачами того, якими мають бути конкретні методи та технології організації самостійної та навчально-дослідної роботи студентів.

З метою реалізації завдань самостійної роботи рекомендуємо використовувати навчально-дослідницькі, пошукові та практико-орієнтовані завдання як традиційні (реферування, аналіз та узагальнення літератури, складання кросвордів), так і інноваційні (проектна діяльність (індивідуальні, парні та групові проекти), створення презентацій, портфоліо, підготовка кейсів тощо).

Для успішного виконання завдань самостійної роботи в контексті конструктивістської дидактики рекомендуємо проектувати зміст роботи студентів відповідно до попереднього досвіду навчання та ускладнювати з кожним із етапів професійної підготовки; спільно визначати очікувані результати; враховувати особистісні цілі майбутніх учителів з вибором форм та методів вирішення поставлених завдань самостійної роботи; використовувати інформаційні ресурси освітнього середовища та створювати цілісну систему навчально-методичного супроводу; забезпечувати постійний розвиток мотивації студентів, упроваджуючи чітку систему перевірки та оцінювання самостійної роботи студентів; забезпечувати участь студентів у контролі за окремими аспектами самостійної роботи.

Курсові, кваліфікаційні проекти (роботи) як форми професійної підготовки сприяють закріпленню, поглибленню і узагальненню знань, одержаних студентами за час навчання та їх застосуванню комплексному вирішенні конкретного фахового завдання. Практико-орієнтований характер цих форм роботи повинен реалізуватися через тематику проектів, визначених завданнях теоретичної та практичної частини роботи, експериментальну базу дослідження, впровадження результатів дослідження в практику діяльності вчителів та способи представлення результатів виконання проекту (відкриті захисти в школах; презентації на засіданнях методичних об'єднань учителів початкової школи або молодих педагогів тощо).

За основу організації індивідуальної роботи студентів на етапі конструювання інноваційної моделі освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи пропонуємо взяти систему персоналізованого навчання, розроблену для закладів вищої професійної освіти американським педагогом і психологом Ф. Келлером.

«План Келлера» має такі основні характеристики:

- орієнтація системи навчання на ґрунтовне оволодіння змістом навчального матеріалу, включаючи вимогу повного засвоєння попереднього розділу як обов'язкової умови переходу до наступного;

- робота студентів в індивідуальному темпі;
- використання лекцій лише для мотивації та загальної орієнтації студентів;
- використання друкованих навчальних посібників для викладу навчальної та рекомендованої інформації;
- оцінювання засвоєння інформації за розділами курсу прокторами – асистентами викладача із аспірантів або студентів, які відмінно засвоїли курс [167, с. 72].

Вибір цієї форми індивідуального навчання був зумовлений широкими можливостями кредитно-модульної системи навчання для впровадження основних ідей «Плану Келлера»: поділ навчального матеріалу за змістовими модулями, індивідуальний темп засвоєння матеріалу та супроводжуюче навчально-методичне забезпечення, зокрема наявність друковані навчальні посібники, комплекси навчально-методичного забезпечення (в друкованому та електронному вигляді), матеріали системи дистанційної освіти (у локальній або відкритій мережі).

Для ефективного організаційно-методичного забезпечення самостійної та індивідуальної роботи студентів важливим є використання інформаційних технологій. За допомогою засобів сучасних інформаційних технологій студенти отримують вільний доступ до будь-яких необхідних для їхньої підготовки навчальних посібників, наукових праць, рекомендацій, статей, питань, завдань, тестів, мультимедійних файлів і засобів навчання. Нами запропоновано використання сайту супроводу навчальних посібників «Загальні основи педагогіки», «Дидактика», «Теорія виховання», «Школознавство», який за своїми функціональними можливості відповідає вимогам до ресурсного забезпечення вивчення дисципліни в традиційному навчальному режимі та за індивідуальним планом.

У системі професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи значну роль відведено педагогічній практиці, в період якої інтенсифікується процес професійного становлення та самовизначення

фахівця, актуалізуються та поглиблюються теоретичні знання, активізується процес формування педагогічних умінь, професійно значущих якостей особистості, створюються умови для формування педагогічної позиції.

На цьому етапі професійної підготовки особливо важливим є педагогічний супровід студентів для їх педагогічної діяльності за індивідуальною траєкторією. Студенти мають усвідомити головне значення педагогічної практики, яке полягає в тому, що майбутній педагог уперше засвоює ту рольову поведінку, яка стане визначальною в його подальшій професійній діяльності [195, с. 81].

Створення специфічного ландшафту педагогічної практики, який складався б із базових шкіл, здатних одночасно надати студентам можливість провести пробні уроки та позакласні заходи і стати дослідним майданчиком для відпрацювання практикантами відповідних навичок, є важливим етапом підготовки до практичної роботи майбутніх учителів.

Взаємодія університету та ринку праці – провідний принцип організації професійної підготовки, реалізація якого забезпечується на етапі різних видів практик через залучення роботодавців (директорів шкіл, учителів, методистів) до розроблення та рецензування програм практик; керівництво та координація практичної діяльності студентів; участь у розробці критеріїв якості практичної роботи та оцінювання результатів підготовки.

Основними завданнями педагогічного супроводу під час практики є ознайомлення з завданнями практики, переліком заходів методичного характеру, здійснюваних за участю студентів; встановлення видів діяльності студентів при проведенні вищевказаних заходів (спостереження, фрагментарна участь, моделювання, проектування); організація індивідуальної підтримки та консультування; проведення проблемних семінарів, майстер-класів за різними педагогічними проблемами зі змішаним складом учасників (практиканти, досвідчені вчителі, вчителі базових шкіл); моніторинг ефективності проходження практики; розроблення ресурсного

забезпечення проходження практики; вироблення рекомендацій учасникам практики.

Особливе місце в проектуванні форм професійної практики займає інтеграція навчальної, квазіпрофесійної та наукової роботи майбутніх учителів.

Науковий статус дослідника студент здобуває, коли проводить дослідницьку діяльність, яка становить собою систему норм науково-дослідної діяльності, спрямованої на ціннісне розуміння навколишнього світу, педагогічної теорії та практики; сукупність гуманних способів вирішення проблемних освітніх ситуацій; досягнення особистості, що дозволяє їй включатися у співтовариство педагогів-дослідників.

Традиційно науково-дослідна робота студентів розглядається як система позааудиторних занять, безпосередньо пов'язаних із навчальним процесом. У період її здійснення враховуються індивідуальні нахили та інтереси студентів. Можливі різні форми організації наукової діяльності студентів, зокрема традиційні: наукові гуртки, проблемні групи, дослідницькі лабораторії, студентські наукові товариства, олімпіади, конференції, наукові семінари та ін. Особливе місце відводимо таким організаційним формам, як науковий лекторій, майстер-класи, спецсемінари, гуртки та проблемні групи.

Науковий лекторій – особлива форма знайомства студентів із сучасними проблемами в різних галузях (предметних і міждисциплінарних), шляхами їх вирішення, перспективами розвитку. Ефективність лекторію забезпечується актуальністю теми, її професійною орієнтованістю та реалізацією конструктивістського механізму формування власного досвіду.

На майстер-класах і спецсемінарах викладачі знайомлять студентів із різними технологіями проведення наукового дослідження. Такі форми організації дослідницької діяльності спрямовані на стимулювання науково-дослідної діяльності студентів. На майстер-класах викладач показує

як знаходити рішення, виконувати етапи дослідження на конкретному прикладі.

Майстер-клас характеризується такими положеннями: створення умов для включення всіх в активну діяльність; постановка проблемного завдання і рішення її через програвання різних ситуацій; прийоми, що розкривають творчий потенціал як педагога, так і учасників майстер-класу; форми, методи, технології роботи повинні пропонуватися, а не нав'язуватися учасникам; надання можливості кожному учаснику оцінити пропонований методичний матеріал; процес пізнання набагато важливіший, цінніший, ніж саме знання; форма взаємодії – співпраця, співтворчість, спільний пошук.

Гурток чи проблемна група – форма організації дослідницької діяльності, яка об'єднує студентів, що виявляють інтерес в одній і тій же галузі (дисципліні). Така форма роботи спрямована на поглиблення знань в обраній студентом галузі, розвиток його здібностей, умінь проведення дослідницької роботи. У роботі гуртка (проблемної групи) можуть брати участь студенти різних курсів і працювати за однією темою або за різними.

У літературі прийнято виділяти три основних типи наукових гуртків (групи). До першого типу, як правило, належать гуртки, працюючи в яких студенти мають більш глибоко засвоїти основні знання, вміння, навички і способи діяльності. Такі гуртки, по суті, дуже близькі до семінарських занять. До другого типу гуртків належать ті гуртки, які сприяють освоєнню знань, умінь, навичок і способів діяльності, що виходять за межі програмного курсу. Відзначимо, що така форма організації дозволяє студенту проявити особисті якості дослідника, ініціативу, самостійність. З'являється можливість відбирати талановитих і творчих студентів – майбутніх фахівців у певній галузі.

Особливе місце має третій тип гуртків, які сприяють зв'язком зі школою. На педагогічній практиці студенти повинні проводити додаткову роботу з обдарованими учнями. Студент-практикант може проводити наукові

гуртки для школярів підсумки роботи презентувати у вигляді доповіді або стендової доповіді на конференціях різного рівня, реферату тощо.

Зауважимо, що гурткова форма організації дослідницької діяльності особливо ефективна на молодших курсах. На наступних щаблях навчання у ВНЗ доцільно залучити студентів до роботи у творчих майстернях, лабораторіях, проблемних семінарах, проектних групах. Робота у проектній групі передбачає наявність у студентів здатність до самостійної та творчої роботи під керівництвом викладача. Студенти представляють свої дослідницькі результати на різних наукових заходах та проводять власні експерименти.

Одним із ефективних шляхів процесу модернізації системи науково-дослідної роботи може бути реалізація наскрізної наукової проблеми студента, яка буде реалізовуватися через його індивідуальну діяльність, спрямовану на усвідомлену, планомірну та безперервну роботу по вдосконаленню його теоретичної та практичної підготовки, необхідної для практичної діяльності. Це однією формою індивідуальної науково-дослідної роботи студентів є індивідуальний практикум, мета якого – розвиток інтересу до самостійного дослідження, до окремих проблем теорії і практики; розвиток творчого мислення. Ця форма роботи здійснюється методами відпрацювання індивідуальних вправ проблемно-пошукового характеру та виконання дослідницьких завдань. Завдання можна вирішувати згідно з написаним алгоритмом, інструкцією або оригінально. У дослідженні розроблено алгоритм роботи студентів над наскрізною науковою проблемою [490].

Найбільш значущі результати науково-дослідної роботи студента можуть бути матеріалом для обговорення на засіданнях кафедри, семінарах, педагогічних читаннях, науково-практичних конференціях, можуть стати основою для виступу під час педагогічної практики.

Наголошуємо на важливості інтеграції навчальної роботи, зокрема під час вивчення дисциплін, безпосередньо спрямованих на формування

дослідницьких завдань («Основи наукових досліджень», спецкурсів та ін.) та позанавчальних форм наукової роботи. В основі проектування змісту роботи та кінцевого результату рекомендуємо використовувати таку систему критеріїв: здатність проводити самостійне дослідження (під керівництвом наукового керівника); здійснювати пошук та аналіз літератури; систематизувати літературу; ставити завдання прикладного характеру; визначати план дослідження; володіти методами науково-педагогічного пошуку і обирати їх для свого дослідження; застосовувати експериментальні методи дослідження; узагальнювати результати дослідження; розробляти пропозиції та рекомендації; презентувати публічно результати роботи (текст, креслення, графіки, діаграми та ін.); резюмувати результати дослідження (складати анотації, реферати).

Проектування форм виховної роботи взаємопов'язане з оновленням форм взаємодії суб'єктів професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи в межах соціально-культурного середовища ВНЗ.

До провідних форм виховання, що забезпечують реалізації пріоритетних завдань оновлення моделі освітнього середовища професійної підготовки, відносимо традиційні (година куратора, дискусійні клуби, зустрічі, конкурси, концерти, виставки, турніри, фестивалі) та інноваційні (тренінги (соціально-психологічний, адаптаційний та ін.), презентації, майстер-класи, аукціони (методичні, інтелектуальні, професійні тощо), сучасні форми роботи органів студентського самоврядування (проекти, флешмоби, постер-конференції тощо).

На нашу думку, саме тренінг як форма соціально-культурної взаємодії забезпечує формування і вдосконалення різних особистісних якостей, умінь і навичок підвищення адекватності самосвідомості й поведінки шляхом включення в тренінгові ситуації в ролі учасників і глядачів. Вибір тренінгу, де педагог є фасилітатор, зумовлений тим, що тренінг впливає на особистість та становлення особистісної культури студента, створює умови для регуляції

його цілісної системи (емоційної та інтелектуальної), сприяє підвищенню стійкості у сприйнятті інших культур [53, с. 103]. Тренінг виконує такі задачі:

- на ціннісно-мотиваційному рівні тренінг повинен допомогти:
 - а) пережити ті відчуття, які учасник взаємодії може відчувати в певних ситуаціях; б) відтворити ті емоційні ситуації, з якими він раніше не міг впоратися; в) отримати досвід переживання; г) отримати емоційну підтримку у взаємодії, що дає відчуття власної цінності; д) навчитися точніше розуміти і виражати свої емоції, розкривати свої проблеми з відповідними переживаннями, що сприяє зростанню відкритості, впевненості, активності, спонтанності; ж) провести емоційну корекцію своїх стосунків;

- на гносеологічно-творчому рівні він сприяє усвідомленню особистістю:
 - а) ситуацій взаємодії, які в реальному житті викликають напругу й емоційне реагування; б) особливостей власної поведінки, а також реакцій на ситуацію і її наслідки; в) системи необхідних знань для розв’язання освітніх ситуацій; г) причин виникнення конфліктів та способів їх усунення;

- на особистісно-діяльнісному рівні тренінг сприяє:
 - а) усвідомленню власних неадекватних поведінкових стереотипів; б) розширенню досвіду взаємодії; в) подоланню неадекватних і розвитку нових форм поведінки; г) створенню власних стратегій взаємодії для успішного функціонування в освітньому середовищі.

Компоненти проектування тренінгу: аналіз потреб у тренінгу → підбір методів і технік, що відповідають темі та меті тренінгу → оцінка програми тренінгу і його результатів.

Сутність першого компонента полягає у визначенні основного кола проблем, що вимагають ґрунтовного розгляду і засвоєння. Протягом одного тренінгу неможливо освоїти всі особливості професії, тому необхідно вибирати для вивчення найбільш важливі аспекти взаємодії. Нечітке уявлення про цілі тренінгу ускладнює вибір оптимальних тренінгових технік і методів, знижує його ефективність у цілому.

Другий компонент проектування тренінгу – підбір методів і технік – повинен максимально відповідати меті. Тренінгові техніки вимагають використання особливостей педагогічного впливу того чи іншого методу для досягнення максимального ефекту від тренінгу. Разом з тим, вони не мають жорсткого, однозначного цільового закріплення. Нерідко для досягнення однієї і тієї ж мети можуть використовувати кілька технік.

Третій компонент проектування тренінгу – оцінка його ефективності. Ефективність тренінгу може бути виражена через одну із двох складових: 1) у зміни, що відбуваються з учасниками у всіх трьох компонентах особистості – ціннісно-мотиваційному, гносеологічно-творчому, і особистісно-діяльнісному; 2) задоволеність членів групи тренінгу участю в ньому, що відображає в основному емоційний аспект, який створює сприятливий ґрунт для формування більш глибоких змін.

При проведенні тренінгу виникає чимало труднощів, пов'язаних, насамперед, із тим, що під час тренінгу починають відбуватися внутрішні трансформації особистості. В якості критеріїв оцінки результативності кожного окремого тренінгу доцільно використовувати ті ж показники, які застосовувалися і для визначення потреби в тренінгу [53, с. 105]. Ефективність тренінгу визначається компетентним вибором фасилітатором методів та їх поєднання для оптимального досягнення мети.

Круглий стіл є однією з організаційних форм науково-пізнавальної та культурно-освітньої діяльності студентів, що дозволяє закріпити отримані раніше знання, заповнити відсутню інформацію, сформувати вміння розв'язувати проблеми, зміцнити позиції, навчити культурі ведення дискусії. Характерною рисою круглого столу є поєднання тематичної дискусії з груповою консультацією.

Основною метою проведення круглого столу є формування у студентів професійних умінь викладати думки, аргументувати свої міркування, обґрунтовувати запропоновані рішення і відстоювати свої переконання. При цьому відбуваються закріплення інформації та самостійна робота

з додатковим матеріалом, виокремлюються проблеми і питання для обговорення.

Важливими завданнями в організації круглого столу є обговорення в ході дискусії однієї-двох проблемних, гострих ситуацій з певної теми; ілюстрація думок, положень з використанням різних наочних матеріалів (схем, діаграм, графіків, аудіо-, відеозаписів, фото-, кінодокументів); ретельна підготовка основних доповідачів (не обмежуватися доповідями, оглядами, а висловлювати свою думку, докази, аргументи). Основну частину круглого столу з будь-якої тематики становлять дискусія та дебати. Рекомендації до їх організації подано в практичному посібнику [494].

У сучасних умовах демократизації суспільства особливо розповсюдженою є форма презентування студентської позиції, масова акція в громадському місці – флешмоб (від англ. flash – мить, спалах, і mob – натовп). Флешмоб як форма спонтанної креативності широких мас (само)організується шляхом ланцюгового поширення інформації неформальними каналами комунікації і зазвичай передбачає добровільну участь та особистісну мотивацію, що забезпечує соціальну активність.

Переваги флешмобу як виховного засобу, на думку О. Шерман, є очевидними. По-перше, він не сприймається як виховний захід і не викликає негативних емоцій, пов'язаних із традиційними виховними заходами. По-друге, особистий досвід, власна дія набагато сильніше впливають на свідомість людини, ніж почуті чи прочитані гасла [452, с. 83].

Ця форма презентації позиції, ставлення до подій, вчинків та світогляду студентів може бути доповнена формами роботи, які забезпечують подання систематизованої інформації загальнонаукового, професійно-орієнтованого характеру – постер-презентації (постер-сесії). Цей формат подання інформації передбачає ознайомлення з підготовленими постерами (плакатами) широкого кола глядачів на зустрічах, семінарах, форумах тощо. Виставка постерів може відбуватися в одній великій чи декількох маленьких кімнатах або навіть у коридорі. Мета заходу –

ознайомити велику аудиторію з якомога більшою кількістю проектів, привернути до них увагу та надати можливість учасникам добре вивчити інформацію й ефективно поспілкуватися з авторами, які готові впродовж 5–10 хвилин зробити презентацію свого постера й відповісти на всі запитання слухачів.

Готуючи презентабельний інформативний постер, студенти повинні вивчити свою аудиторію, обрати оптимальний формат і визначити, яку інформацію варто подати на плакаті. Презентація постерів у всесвітній мережі також дуже популярна. Автори готують постери та розміщують їх в Інтернеті. Обговорення відбувається під час оп-line форумів.

Використання інформаційних технологій у професійній підготовці забезпечує вдосконалення різних форм навчальної, виховної та наукової взаємодії. Так, особливу роль у функціонуванні інформаційно-комунікаційного середовища відіграють такі форми: семінар-чат; семінар-відеоконференція (вебінар); асинхронний семінар; віртуальні практичні та лабораторні практикуми (реалізуються засобами універсальних або розроблених комп'ютерних моделей); он-лайн конференції; інтернет-проекти; індивідуальна або групова робота на базі форуму, чату, електронної пошти, відео конференції, Skype, Інтернет-конференції, семінари тощо.

Поява високотехнологічних платформ, зокрема на основі засобів адаптивних інформаційно-комунікаційних мереж, хмарних обчислень, мобільних сервісів є певним кроком на шляху вирішення проблем доступності і якості навчання, що змінює уявлення про інфраструктуру організації навчання та його інформаційне наповнення.

Інтернет-конференція – технологія, яка дозволяє в режимі реального часу на рівних правах спілкуватися одночасно багатьом учасникам у різних кінцях світу, вільно чути і чудово бачити один одного. Крім того, суб'єкти діалогу можуть обмінюватися будь-якими файлами, проводити он-лайн презентації, синхронно проглядати сайти, відеофайли і зображення,

колегіально приймати рішення, при цьому кожен учасник діалогу знаходиться на своєму робочому місці за комп'ютером [388].

Ще однією формою інтернет-діалогу є вебінар – особливий різновид інтернет-семінару. Сервіси для проведення вебінарів, такі як BigBlueButton, WiZiQ або DimDim дозволяють розширити можливості проведення аудиторних занять, залучаючи до них студентів із різних країн світу [388].

Перевагами названих сервісів є зручне використання в будь-якому навчальному закладі, залучення студентів до повноцінного живого спілкування з представниками різних культур, віросповідань, значна економія часу і коштів.

Індивідуальна або групова робота на базі форуму, чату, електронної пошти, Skype, відео конференції забезпечує активну участь суб'єктів освітнього середовища, формує здатність до віртуальної взаємодії на засадах діалогічності, паритетності та активності.

Суттєвою ознакою сучасних вищих навчальних закладів є можливість забезпечення організації процесу навчання за рахунок використання різноманітних систем дистанційного навчання (Learning Management Systems, LMS), серед них – Moodle, Blackboard, CCNet, Claroline та ін. Основні функції цих систем – реєстрація та контроль доступу користувачів до навчального контенту, організація слухачів у групи, що працюють над опануванням навчальних курсів певний період часу, управління аудиторними та викладацькими ресурсами, створення звітів, оцінювання результатів навчання та ін.

Перспективним є формування хмарно орієнтованого середовища на базі платформи Moodle, що дає можливість модернізації інформаційно-комунікаційної інфраструктури, розвитку нових педагогічних технологій, наближення процесу підготовки майбутніх учителів до сучасних вимог науки і практики.

Загалом віртуальне освітнє середовище становить собою особливу форму інформаційно-комунікаційного середовища професійної підготовки,

яка дозволяє персоніфікувати педагогічну взаємодію на основі дистанційного інформаційного контенту, що є структурним елементом едукативної ситуації та індивідуально сприймається майбутнім учителем. Воно характеризується такими ознаками й можливостями: основний спосіб подачі освітнього контенту – гіпертекст (як засіб нелінійної архітектури викладу навчального матеріалу); візуалізація та моделювання досліджуваних об'єктів і процесів; персоналізація й адаптація навчального матеріалу до рівня конкретного користувача; групова й одночасна робота над творчим завданням; мультимедійність; система зворотного зв'язку за допомогою електронної пошти, відео-конференцій та інших інтернет-ресурсів.

Отже, конструювання основних форм організації професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи в умовах навчально-виховного, соціально-культурного та інформаційно-комунікаційного середовища спрямоване на впровадження інновацій моделі освітнього середовища на засадах конструктивістської педагогіки. Ще одним напрямом роботи є виокремлення методів навчання та виховання для реалізації поставлених завдань.

На сторінках другого розділу нами проаналізовано та узагальнено основні характеристики компонентів освітнього середовища, які відповідають сучасним тенденціям розвитку професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи (п. 2.2.–2.4). Враховуючи обґрунтовані ідеї та основи конструктивістської дидактики, методами, що забезпечують реалізацію завдань професійної підготовки в проектованому освітньому середовищі, вважаємо способи активної взаємодії всіх учасників освітнього процесу, що забезпечують суб'єкт-суб'єктні відносини, персоніфікованість і гармонізацію впливів, та можливість проектування індивідуальної траєкторії особистісно-професійного становлення майбутнього вчителя початкової школи. Відповідно до основних видів діяльності майбутніх педагогів в умовах освітнього середовища методи класифікуємо на групи: методи навчально-педагогічного супроводу; методи

гармонізації виховних впливів; методи наукового співробітництва (табл. 4.2). Детальну характеристику систематизованих методів подану у практичному посібнику «Педагогічний дизайн» [494, с. 124–146].

Таблиця 4.2

**Методи, які забезпечують реалізацію завдань професійної підготовки в
проектованому освітньому середовищі**

Методи навчально-педагогічного супроводу	Методи гармонізації культурно-виховних впливів	Методи наукового співробітництва
Індивідуальна або групова бесіда (проблемна, сократівська). Інтелектуальна розминка. Дискусія, диспут. Метод ХОБО. Інтерактивні методи кооперативного та фронтального навчання (робота в парах, в малих групах, ажурна пилка, два – чотири – разом, мозковий штурм, навчаючи – учусь, дерево рішень, методи ситуативного моделювання, методи опрацювання дискусійних питань). Аналіз конкретних ситуацій. Портфоліо. Ігрові методи (рольова, імітаційна, навчально- педагогічна та ін.). Метод асистентування. Коучінг.	Індивідуальна або групова бесіда (проблемна, сократівська). Синектичний метод. Дискусія, диспут. Особистий приклад куратора та викладачів вузу. Доручення. Створення виховуючих ситуацій. Схвалення, похвала, вдячність та ін. Осуд дій і вчинків. Ігрові методи. Психодрама, психогімнастика. Метод проєктів. Аналіз конкретних ситуацій. Портфоліо. Інтерактивні методи кооперативної та фронтальної взаємодії. Коучінг.	Індивідуальна або групова бесіда (проблемна, сократівська). Синектичний метод. Дискусія, диспут. Метод ХОБО. Метод проєктів. Консультування. Дослідницький метод. Інтерактивні методи кооперативної та фронтальної взаємодії (робота в парі, робота в малих групах, мозковий штурм, методи опрацювання дискусійних питань тощо). Портфоліо. Метод асистентування. Коучінг.

Групи методів конструювали за алгоритмом: діагностика дієвості існуючих методів професійної підготовки → прогнозування змін → виокремлення характеристик методів, що забезпечать досягнення бажаного результату → узагальнення образів майбутніх методів професійної підготовки та їх конкретизація → розроблення методичних аспектів їх впровадження.

Відображення інформації в таблиці дає можливість простежити повторюваність окремих активних методів взаємодії компонентів освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи. Тому ми вважали за доцільне представити на сторінках дисертаційної роботи методичні аспекти саме їх використання.

Інтелектуальну розминку як метод активізації пізнавальної діяльності можна використовувати при проведенні будь-яких видів навчальних та наукових занять. Актуалізація знань студентів, обмін думками, вироблення спільних позицій, моніторинг рівня підготовленості студентів до подальшої роботи визначаємо основними цілями використання названого методу. Інтелектуальна розминка повинна проходити у швидкому темпі експрес-опитування. Модератор (як викладач, так і студент) формулює запитання, які потребують короткої та чіткої відповіді. За невеликий проміжок часу (5–10 хв.) може відбуватися зміна позицій учасників залежно від рівня їх підготовленості.

В останні роки в професійній освіті актуалізовано використання методу синектики та його прийомів. На думку О. Ястремської та Ю. Сиваш, «Метод синектики є одним із неординарних способів генерації ідей, його застосовують для вирішення існуючих проблем та пошуку нових ідей, що є основою інновацій» [504, с. 219].

Його сутність полягає в об'єктивації мисленнєвої діяльності під час творчого процесу, психологічній активізації колективної пошукової роботи на основі штурму проблеми спеціально створеними (синектичними) групами учасників з використанням різноманітних аналогій та асоціацій. Такі синектичні групи в університеті можуть утворювати члени студентського наукового товариства, проблемної групи або творчі колективи.

Основні прийоми синектики:

1. Гра з дефініціями, значеннями, поняттями (Book Title) – це визначення проблеми за допомогою узагальненого слова або висловлювання [514, с. 123].

2. Гра із запереченнями закону, поняття, дій (Force Fit Get Fired) – це спроба втілити в дійсність ситуацію з порушеннями, доведення до абсурду [514, с. 98].

3. Гра з аналогією, метафорою (Personal Analogy) – це перетворення знайомого на незнайоме і навпаки, а також персоніфікація асоціацій [514, с. 142].

Використання вищеназваних прийомів на певних етапах синектичного процесу розв'язання проблеми дає змогу студентам долати стереотипність мислення, бачити незвичні перспективи, знаходити оригінальні ракурси.

Формування синектичного колективу, дотримання основних етапів синектичного процесу та його принципів забезпечує формування творчого мислення майбутніх учителів та здатність до генерації ідей.

Метод ХОБО, запропонований чеським вченим М. Бораком, передбачає вибір проблеми для самостійного дослідження, її всебічне вивчення, короткий письмовий виклад і подальше групове обговорення отриманих результатів. Етапи роботи за цим методом: викладач виділяє в проблемі дослідження 3–6 мікропроблем із таким розрахунком, щоб студенти могли провести їх самостійне дослідження; кожному студенту дається по дві проблеми; кожен вибирає за власним бажання одну з них, знайомиться з відповідними матеріалами, вивчає проблему, розробляє її рішення, оформляє його у двох примірниках на 1–2 сторінках; після узагальнення студентом викладач організовує групове обговорення запропонованого вирішення проблеми. За умов використання цього методу під час аудиторних занять особливу роль відіграє ресурсне забезпечення роботи студентів (посібники, підручники, додаткові матеріали, доступ до інтернет-інформації тощо).

Метод ХОБО сприяє розвитку в студентів уміння самостійного пошуку знань; забезпечує індивідуальний підхід до вирішення проблеми; осмислення та узагальнення відбувається в процесі активного полілогу між усіма суб'єктами освітнього процесу; викладач виконує роль фасилітатора, який стимулює студентів до самостійних роздумів, відкриттів.

Особливе місце не тільки в освіті, а й у будь-якій іншій сфері на сучасному етапі розвитку суспільства займає проектна діяльність, зокрема використання методу проектів. Зважаючи на визначення методу проектів в «Енциклопедії освіти» [122, с. 487–488], вважаємо, що в контексті професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи метод варто використовувати як технологію формування основних компонентів готовності до професійної діяльності на різних етапах підготовки в освітньому середовищі. Адже метод проектів передбачає планування та виконання практичних завдань – проектів тимчасовою проектною групою з використанням суб'єктивно нових методів, способів та інструментів пошуку.

Метод проектів дає багато можливостей для формування у майбутніх учителів умінь вирішувати проблеми із залученням знань з різних галузей, користуватися різними методами ведення дослідницького пошуку, прогнозувати тощо. Його використання сприяє розвитку критичного мислення, самостійності, вмінню працювати в колективі, формує почуття відповідальності.

Оскільки цей метод передбачає виконання проекту, рекомендуємо проектувати діяльність згідно з такими етапами: 1) підготовчий етап (формування групи, визначення теми, постановка цілей); 2) планування (робота з джерелами інформації, аналіз отриманої інформації, розподіл обов'язків усередині групи); 3) прийняття рішення (висування гіпотези, пошук рішення, вибір шляху вирішення, складання плану проекту); 4) реалізація; 5) оцінка результатів (що вдалося або не вдалося, аналіз причин невдач, коригування результатів); 6) захист проекту (підготовка доповіді, безпосередній захист проекту).

Вирішення проблеми методом проектів передбачає, з одного боку, використання різноманітних засобів навчання, а з іншого, – необхідність інтегрування знань і вмінь із різних сфер науки, техніки, культури тощо. Результати виконаних проектів мають бути відчутними: теоретична проблема

вимагає конкретного її вирішення, практична – конкретного результату, готового для впровадження.

Використовуючи метод проектів, необхідно чітко планувати роботу в команді, забезпечувати ситуативну спрямованість, співвідносність із реальним життям, орієнтованість на дію, створювати самоорганізацію студентів, використовувати власну зацікавленість студентів у знаннях і показувати, як отримані знання можна застосовувати в реальному житті.

Найтипівішими видами проектної діяльності у контексті конструювання взаємодії в соціально-культурному середовищі є: підготовка і презентація плакатів, проспектів, буклетів як результату проектування певного завдання; випуск газети/журналу, де висвітлюється певна тема; підготовка сценарію фільму, тематичного вечора, зустрічі, концерту, свята, тощо; підготовка тематичної виставки робіт; організація прес-конференцій; підготовка до дебатів, вікторини, диспуту; організація звітів про виконану роботу.

Результатом конструювання освітньої взаємодії є – навчальний проект: практико-орієнтований (розробки уроків, виховних годин, посібників; кейси педагогічних завдань, кросвордів, розробок тощо); дослідницький (наукова стаття, виступ на науковому заході за досліджуваною темою, курсовий або кваліфікаційний проект тощо); інформаційний (каталог статей за темою, каталог сайтів за спрямуванням, створення блогу, сайту тощо); творчий (хореографічна композиція, твори образотворчого та прикладного мистецтва, театралізації, відео-презентація, відеофільм тощо).

У сучасних умовах проектування інформаційного-комунікаційного середовища особливу роль відіграють цілеспрямовані спроби використати можливості узагальнення інформації, представленої в локальних та світовій мережах засобами проектної діяльності. Вважаємо, що доречним є використання навчальних проектів, які ми пропонуємо називати узагальнювальними (від англ. *generalizing project*) або форсайт-проектами. Результатом пошукової та узагальнюючої діяльності студентів є каталоги

електронних енциклопедій, довідників, словників, репозитаріїв, сайтів учителів тощо. Використання проектної діяльності забезпечує формування навиків роботи студентів із відкритим інформаційним простором, систематизації різних аспектів отриманої інформації, узагальнення її у вигляді структурованого матеріалу готового для широко подальшого використання.

На відміну від традиційних методів освітньої взаємодії, використання методу проектів передбачає більшу самостійність студента, при цьому викладач займає позицію спостерігача, консультанта, який мотивує студентів.

Особливу роль у реалізації завдань конструктивістської дидактики відіграють методи активного навчання, що забезпечують конструювання студентом нового знання на основі суб'єкт-суб'єктної взаємодії, постійної комунікації у всіх суб'єктів. Інтерактивні методи можна розглядати як найбільш сучасну форму активних методів організації освітньої взаємодії в контексті професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи. Головна їхня відмінність полягає в тому, що вони орієнтовані на більш широку взаємодію студентів не тільки з викладачем, але й один з одним і на домінування активності студентів у процесі навчання. Полілоговість у професійній підготовці також створює мотивацію до впровадження її ідей у подальшій педагогічній діяльності майбутніх учителів.

Обґрунтовуючи особливості функціонування основних компонентів освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи (п. 2.2), ми наголошували на доцільності їх використання на різних етапах особистісно-професійного становлення фахівця.

О. Пометун інтерактивні методи навчання відносить до колективної (фронтальної) та групової (кооперативної) форм організації навчальної діяльності учнів [334, с. 24]. Цю ж класифікацію методів використовують і в системі вищої освіти.

Аналіз наукової літератури [183; 257; 341] та власний досвід педагогічної діяльності довів ефективність таких методів кооперативного навчання: «Робота в парах», «Ротаційні трійки», «Два – чотири – всі разом», «Робота в малих групах», «Акваріум», «Карусель» та ін. Серед методів фронтальної взаємодії виокремлюємо «Мозковий штурм», «Ажурна пилка», «Навчаючи – учусь», «Дерево рішень», «Імітаційні ігри», «Рольова гра», «Метод ПРЕС», «Займи позицію», «Зміни позицію», «Круглий стіл», «Дебати», «Дебати у форматі Карла Поппера», «Дискусія», «Публічний форум», «Торнадо» та ін.

Методика їх використання досить ґрунтовно описана в науковій літературі [183; 257; 341;]. Тому детально їх методику використання у професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи ми подали в посібнику [494].

Ефективним методом активізації навчальної пізнавальної діяльності студентів визнано метод аналізу конкретної ситуації (ситуаційний аналіз, аналіз конкретних ситуацій, кейс-стаді, гарвардський метод). Особливістю методу кейс-стаді є створення проблемної ситуації на основі реальних подій. Аналіз ситуацій, виявлення проблем, пошук альтернативних рішень і прийняття оптимального шляху розв'язання – характеристики конструктивістської методики навчання та виховання студентів.

Важливо зазначити, що методи ситуаційного навчання як основу певної педагогічної технології доцільно використовувати в навчальному процесі для активізації творчої та пізнавальної діяльності, мотивації, закріплення теоретичних знань, а, найголовніше, для перетворення об'єктів навчально-виховного процесу із пасивних приймачів інформації у взаємодіючі зі світом та один з одним суб'єктів, розвитку в них критичного мислення та рефлексії.

І. Осадченко виокремлює два рівні ефективності застосування ситуаційної методики навчання: викладацький (практичний) та дидактичний (теоретичний) [288]. Вона обґрунтувала та довела, що метод кейс-стаді –

спосіб аналізу конкретної ситуації з обов'язковою наявністю кейса певного виду, доречного для правильного розв'язання саме цієї ситуації засобами технології інтерактивного навчання [296, с. 172]. Ключовим елементом, дидактичною сутністю цього методу І. Осадченко вважає «аналіз конкретної ситуації (проблемно-ситуаційний аналіз, розігрування, дискусія), тобто командну роботу з кейсом (ситуаційною вправою), що максимально наближає навчання до практики» [296, с. 172].

Застосування методу кейс-стаді викладачем носить консультативний, фасилітаторський характер і передбачає два етапи. Перший – складна позааудиторна творча робота зі створення кейса і питань для його аналізу. Особливої уваги заслуговує розробка методичного забезпечення самостійної роботи студентів до аналізу кейса і підготовки до обговорення методичного забезпечення майбутнього заняття по його розробки. Другий – діяльність викладача в аудиторії при обговоренні кейса, де він має вступне і заключне слово, організовує дискусію або презентацію, підтримує діловий настрій в аудиторії, оцінює внесок студентів в аналіз ситуації. Аналіз кейса і пошук ефективної форми його подання в аудиторії являє собою найбільш серйозну фазу навчання.

Особливу роль у контексті професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи відіграють ігрові методи, адже вони відтворюють предметний і соціальний зміст професійної діяльності, моделюють систему відносин, різноманітних умов майбутньої професійної діяльності педагогів, тобто створюють ситуацію моделювання квазіпрофесійної діяльності студентів. Розрізняють такі види ігор: дидактична, рольова, організаційно-діяльнісна та ділова.

Мета рольової гри – визначити ставлення до конкретної життєвої ситуації, набути досвіду шляхом гри, допомогти навчитися через досвід та почуття. Рольова гра може також використовуватися для отримання конкретних навичок, наприклад, безпечної поведінки в певній ситуації тощо [342, с. 62]. Розігрування конкретної професійної ситуації за ролями

допомагає студентам виробити власне ставлення до неї, набути досвід педагогічної взаємодії шляхом гри, сприяє розвитку аналітичних здібностей, навичок критичного мислення та співпраці.

Специфіка навчальних можливостей ділової гри як методу активного навчання полягає в тому, що процес навчання максимально наближається до реальної практичної діяльності майбутніх фахівців, активізує конструювання теоретичних знань, забезпечує їх перехід у діяльнісний контекст.

Останнім часом метод асистентування вийшов за межі педагогічної практики і став все частіше використовуватися в процесі педагогічного супроводу та наукового співробітництва викладачів та студентів. Асистентування як метод передбачає спільну діяльність викладача і студента з розробки елементів заняття або всього заняття цілком, тобто спільне планування, організація, контроль та оцінювання освітньої діяльності.

Студент може асистентувати викладачеві у пошуку та систематизації нової інформації за темою заняття; розробці і спільному проведенні заняття у групі студентів молодших курсів; у спільній публікації, розробці методів контролю; здійсненні контролю (спільно з викладачем); організації навчального простору кабінету; розробці електронних навчальних тестів та матеріалів; складанні методичних рекомендацій; проведенні аналізу відео-уроку (або іншої відеопродукції) тощо.

У контексті модернізації системи методів професійної підготовки з метою створення нової моделі освітнього середовища підготовки вчителів початкової школи обґрунтуємо доцільність використання методу коучінгу.

Коучінг у вищій школі, на думку С. Романової, є принципово новим напрямом у педагогічній науці і практиці, в основу якого покладено формулювання і максимально швидке досягнення мети шляхом мобілізації внутрішнього потенціалу, засвоєння провідних стратегій отримання результату, розвитку і вдосконалення необхідних здібностей і навичок [367, с. 83].

Коучінг (від англ. *coaching* – тренерство, наставництво) – метод консалтингу (консультування) та тренінгу, який сьогодні використовують як інструмент особистісного й професійного розвитку особистості. Коучінг створює умови для формування суб'єкта діяльності, здатного до реалізації своїх можливостей, самостійного прийняття відповідальних рішень у різних життєвих ситуаціях. Однією з суттєвих його відмінностей є те, що коуч (тренер, консультант, викладач, куратор) не дає чітких рекомендацій до дій, а спільно з суб'єктами взаємодії (студентами) шукає шляхи розв'язання проблем.

Метою коучінгу в професійній освіті є розкриття внутрішнього потенціалу особистості студента; розвиток майбутнього фахівця через діалог, що має конструктивний та професійно-орієнтований зміст; досягнення високого рівня відповідальності й усвідомлення всіма учасниками коучінгу. Технологія коучінгових дій будується на основі конструктивізму, оскільки студент сам «конструює» зміст із власного досвіду, хоча за консультуванням викладача.

Для досягнення поставлених цілей вирішуються такі завдання: здійснюється діагностика і моніторинг освітнього процесу, що дозволяє враховувати і прогнозувати зміни, які відбуваються в результаті застосування інноваційних програм і технологій; створюються умови, спрямовані на ефективну організацію процесу пошуку студентом шляхів досягнення важливих для нього цілей і вибору оптимального темпу просування; освоюються інноваційні методики й технології [367, с. 84].

На нашу думку, використання методики коучінгу в професійній підготовці майбутніх учителів забезпечить системний педагогічний супровід студента, спрямований на ефективне досягнення важливих для нього особистісних та професійних цілей у конкретні терміни; створить умови для культурно-виховного та наукового співробітництва, що допоможе досягти значних результатів у різних сферах життєдіяльності; створить безперервний процес розвитку, вдосконалення, розкриття потенціалу майбутнього вчителя

початкової школи для досягнення максимального результату та сформує мотивацію до використання технології коучінгу в подальшій педагогічній діяльності з молодшими школярами.

Методика проектування освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи передбачає конструювання системи засобів навчання для необхідного ресурсного забезпечення особистісного та професійного становлення майбутнього вчителя.

Засоби навчання (англ. *educational media, media of education*) – будь-які засоби, прилади, обладнання та устаткування, що використовуються для передачі інформації в процесі навчання. Синонімами терміна «засоби навчання» часто є поняття «дидактичні засоби», «навчальне обладнання (educational facilities)», «засоби викладання (instructional media)», «аудіо-відео засоби (audio-visual aids)», «наочний матеріал (sight materials)», «матеріали для навчання (educational materials)», «матеріали для викладання (instructional materials)», «навчальна техніка (educational technology)», які використовуються залежно від контексту педагогічної ситуації [122, с. 313]. Така різноманітність визначень, на думку Ю. Жука, зумовлена тим, що засоби навчання є невід’ємною складовою того середовища, де розгортається навчальна діяльність, тобто складовою множини засобів навчальної діяльності [122, с. 313].

Засобам завжди притаманна різноманітність форм реалізації та методик їх використання, адже на кожному етапі розвитку педагогічної науки вони акумулюють та відтворюють науково-технічні, психолого-педагогічні та методичні досягнення, забезпечують реалізацію основних завдань професійної освіти. Еволюція їх використання зумовлена також парадигмою освіти, що склалася в суспільстві.

Слушною є думка Ю. Бикова, що в навчально-виховній діяльності засоби навчання є матеріальними й інформаційними ресурсами здійснення навчально-виховної діяльності, структурно впорядкована взаємодія яких створює умови для ефективного досягнення цілей навчання і виховання [39].

Засобами професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи називаємо природні та/або штучні, спеціально створені об'єкти, які дидактично та технічно формують освітнє середовище професійної підготовки та забезпечують ефективне функціонування навчально-виховного, соціально-культурного та інформаційно-комунікаційного середовища. Як знаряддя праці викладача і студентів засоби сприяють приведенню змісту професійної підготовки у відповідність до особистісних потреб майбутніх учителів та вимог суспільства до їх підготовки.

Аналіз наукової літератури [6; 10; 318; 319; 322; 463] дав можливість зробити висновок про відсутність єдиної класифікації засобів навчання. У дослідженні групуємо засоби професійної підготовки відповідно до мети: конструювання навчально-виховного, соціально-культурного та інформаційно-комунікаційного середовищ (табл. 4.3). Водночас наголошуємо на взаємопроникненості цих середовищ у контексті професійної підготовки майбутніх учителів, а отже, можливості використання тих чи тих засобів із різною метою.

Таблиця 4.3

Засоби професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи в проектованому освітньому середовищі

Засоби конструювання навчально-виховного середовища	Засоби конструювання соціально-культурного середовища	Засоби конструювання інформаційно-комунікаційного середовища
<p>Навчальні підручники, посібники. Наукова література. Навчально-методичні комплекси.</p> <p>Дидактичні засоби (таблиці, плакати, схеми, карти, діаграми тощо).</p> <p>Бібліотечний ресурс. Технічні засоби навчання.</p>	<p>Літературні джерела.</p> <p>Преса, засоби масової інформації.</p> <p>Бібліотечний ресурс.</p> <p>Електронна бібліотека.</p> <p>Засоби Інтернет.</p> <p>Технічні засоби навчання.</p>	<p>Електронні підручники, посібники, енциклопедії. Мультимедійні та гіпертекстові підручники. Електронні навчально-методичні комплекси. Дистанційні навчальні курси. Мультимедійні архіви. Електронна бібліотека. Засоби Інтернет. Технічні засоби навчання.</p>

Отже, навчальні підручники, посібники, навчально-методичні комплекси забезпечення навчальних дисциплін як друковані видання

незважаючи на процеси інформатизації сьогодні залишаються важливими в підготовці майбутніх учителів. Їх чітка структурованість, фундаментальне змістове наповнення та практико-орієнтований характер завдань забезпечують мотивацію навчально-пізнавальної діяльності студентів.

Дидактичні засоби навчання у вищій школі втрачають свою затребуваність, оскільки використання мультимедійних презентацій та інших візуальних засобів дає можливість більш широкого представлення інформації.

Традиційними технічними засобами навчання (ТЗН), які використовують в системі вищої педагогічної освіти, є дидактична техніка (комп'ютери, телевізори, відеомагнітофони, аудіотехніка, мультимедійні проектори, сенсорна дошка тощо), посібники динамічної проекції (кінофільми, кінофрагменти, кінокільцівки), фонопосібники (грамзаписи й магнітофонні записи), відеозаписи, радіо-і телевізійні передачі тощо. Основний технічний засіб, який сьогодні найбільше використовують у підготовці майбутніх учителів початкових класів – комп'ютер та його програмне забезпечення. Широкий спектр програм дає можливість викладачу та студентам створювати інфографічні візуалізації (Adobe Photoshop, Inkscape, Piktochart, Visually та ін.).

Інтерактивні візуалізації рекомендують створювати за допомогою Таблиць і Форм Google та Fusion Tables, але доцільніше – за допомогою РНР-фреймворків і пакетів та бібліотек jQuery [300, с. 130]. Комп'ютер як технічний засіб навчання дозволяє застосовувати в професійній підготовці комунікаційні системи: Second Life; Hot Potatoes; JQuiz; JCloze; JMatch; JCross; JMix; Wiki та ін.

У п. 2.4. зауважено на важливості розвитку бібліотечного ресурсу ВНЗ як у формі друкованих видань, так і у форматі електронної бібліотеки. Повнотекстові електронні ресурси (електронний каталог, електронні копії друкованих навчальних видань, періодичних наукових та методичних видань);

віртуальні виставки, презентації, електронні архіви (репозитарії) тощо розширюють можливості освітнього середовища професійної підготовки.

Важливо розрізняти поняття «електронний підручник» та «електронні копії паперових підручників». Так, електронний підручник – підручник, виконаний в електронному (цифровому) форматі HTML, який допускає гіперпосилання, графіку, мову диктора, реєстраційні форми, інтерактивні завдання, мультимедійні ефекти; включення елементів анімації та комп'ютерних ігор; забезпечує інтерактивність, режим самонавчання, можливість самоконтролю, поширюється на компакт-дисках (CD-ROM) [92, с. 258].

Ознаки електронних копій паперових підручників названі у роботі [111], де програмні засоби віднесено до цієї форми за такими ознаками: 1) скановані копії паперових підручників (на паперовому носіїві), що зберігаються в одному з форматів: *.pdf, *.djvu, *.html, чи навіть *.doc, або *.txt; 2) тексти підручників, структуровані за розділами й темами та об'єднані за допомогою гіперпосилань, як правило, зберігаються в html-форматі; 3) спеціалізовані програми, що запускають з exe-файлу і виводять на екран текст, відповідно до змісту можуть включати малюнки та відео фрагменти [111, с. 5].

Сучасні дистанційні навчальні курси не лише подають інформацію, а й створюють умови для оперативного контролю (он-лайн тестування), узагальнення результатів роботи (оцінювання та статистичний підрахунок балів), проектують індивідуальну траєкторію опанування навчальної дисципліни (у часовому та змістовому контексті).

Особливу роль у функціонуванні сучасного освітнього середовища відіграють Інтернет-засоби, які В. Осадчий класифікує за функціональним призначенням: 1) для пошуку відомостей, літератури, мультимедійної інформації (пошукові системи, пошуки спеціального призначення, бібліотечні каталоги); 2) для передачі, зберігання та поширення інформації (електронна пошта, файлоховища, файлообмінні сервіси); 3) для

спілкування (чати, форуми, меседжери, соціальні мережі, віртуальні середовища); 4) для роботи з текстовою, презентаційною, табличною, графічною та відеоінформацією (офісні онлайн пакети, веборієнтовані графічні редактори, онлайн відеоредактори); 5) для автоматичного перекладу тексту (наприклад, перекладач Google тощо); 6) для агрегації інформаційних потоків (агрегатори RSSновин); 8) для створення інформаційних ресурсів (блог-платформи, он-лайн конструктори сайтів; системи управління контентом, навчанням, навчальним контентом; програмні засоби для генерації електронних підручників та для створення тестів); 9) для спільної роботи (мапи розуму, он-лайн дошки, засоби управління розкладом, засоби командної роботи); 10) для створення й роботи з базами даних (хмарні сервіси) [299, с. 32].

Широкий спектр їх використання в процесі професійної підготовки забезпечує конструктивізм у проектуванні освітньої траєкторії становлення майбутнього вчителя, адже конструювання знань, умінь та особистісних якостей відбувається індивідуально, на основі власного досвіду, паритетної взаємодії з викладачем та іншими суб'єктами.

Проектування освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи передбачає комплексне застосування засобів навчання. Комплексність відображає науковий підхід до планування, розробки, створення і використання оптимальної системи засобів навчання, необхідних для повної і якісної професійної підготовки в межах відведеного часу і відповідного змісту.

Отже, розроблено алгоритм конструювання форм, методів та засобів професійної підготовки як засобу конкретизації методики проектування освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи.

На основі врахування концептуальних положень педагогіки конструктивізму узагальнено систему положень, що визначають дієвість форм, методів та засобів проектування освітнього середовища професійної підготовки

майбутніх учителів початкової школи. У дослідженні їх проаналізовано й класифіковано відповідно до особливостей освітньої взаємодії в межах компонентів освітнього середовища: навчально-виховного, соціально-культурного, інформаційно-комунікаційного. Запропонована методика потребує експериментальної перевірки, що є наступним завданням нашого дослідження.

Висновки до четвертого розділу

Розроблено методику проектування освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи як сукупність способів побудови та реалізації системи проектування середовища, яка вирішує практичні завдання – оновлення змісту, форм, методів та засобів професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи з метою створення інноваційного проекту освітнього середовища.

Обґрунтовано методичні рекомендації реалізації основних напрямів проектування змісту професійної підготовки: проектування вибіркової частини навчального плану підготовки майбутніх учителів; проектування змісту робочої програми навчальних дисциплін, практик; проектування навчально-методичного забезпечення професійної підготовки; проектування позааудиторної діяльності (соціально-культурної, наукової, спортивної тощо).

Розроблено алгоритм проектування форм, методів та засобів професійної підготовки як засобу конкретизації методики проектування освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи. Етапи реалізації: діагностика існуючих форм, методів та засобів професійної підготовки → прогнозування змін → виокремлення характеристик форм, методів та засобів, що забезпечать досягнення бажаного результату → узагальнення образів майбутніх форм, методів та засобів

професійної підготовки та їх конкретизація → розробка технологічних аспектів їх впровадження.

Узагальнено дієві форми конструювання навчально-виховного середовища, зокрема:

- навчального супроводу (лекція (проблемна, бінарна, лекція-візуалізація, лекція з наперед запланованими помилками, лекція-конференція та ін.), інтерактивні лекції суб'єкт-суб'єктної взаємодії (керована лекція, лекція з допомогою студентів, лекція з паузами тощо), практичні, лабораторні заняття практико-орієнтованого характеру, семінарські заняття (дискусійний клуб, диспут), самостійна робота, індивідуальна робота за системою персоналізованого навчання «План Келлера», навчальні проекти (курсіві, кваліфікаційні));

- наукове співробітництво (науковий гурток, проблемна група, науково-дослідні лабораторії, студентське наукове товариство, науковий лекторій, індивідуальний практикум, круглий стіл, майстер-клас, наукові конференції, семінари, олімпіади);

- виховна взаємодія (години куратора, соціально-психологічний (адаптаційний) тренінг, круглий стіл, презентації, майстер-класи, програми, аукціони (методичні, інтелектуальні, професійні тощо), дискусії з проблемної теми, прес-конференції, турніри, брифінги, конкурси тощо.

Форми конструювання соціально-культурного середовища: творчий проект, творчий звіт, виставки, концерти, фестивалі (педагогічної творчості та ін.), засідання органів студентського самоврядування, дискусійні клуби, флешмоби тощо.

Форми, що забезпечують інформаційно-комунікаційну взаємодію в умовах середовища професійної підготовки: медіа-лекції (слайд-лекції, гіпертекстові лекції з посиланнями на медіа-об'єкти); семінар-чат, семінар-відеоконференція (вебінар), асинхронний семінар, віртуальні практичні та лабораторні практикуми, он-лайн конференції, інтернет-проекти, індивідуальна або групова робота на базі форуму, чату, електронної пошти, відео-конференції, Skype, Інтернет-конференції, семінари тощо.

Методи, які забезпечують реалізацію завдань професійної підготовки в проєктованому освітньому середовищі, – це способи активної взаємодії всіх учасників освітнього процесу, персоніфікованість та гармонізацію впливів, це можливість проєктування індивідуальної траєкторії особистісно-професійного становлення майбутнього вчителя початкової школи. Відповідно до основних видів діяльності майбутніх педагогів в умовах освітнього середовища виділено такі групи методів навчально-педагогічного супроводу; гармонізації виховних впливів; наукового співробітництва.

Засобами професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи вважаємо природні та/або штучні, спеціально створені об'єкти, які дидактично та технічно формують освітнє середовище професійної підготовки та забезпечують його ефективне функціонування.

Визначено доцільність використання засобів конструювання навчально-виховного середовища (навчальні підручники, посібники; наукова література; навчально-методичні комплекси; дидактичні засоби (таблиці, плакати, схеми, карти, діаграми тощо); бібліотечний ресурс; технічні засоби навчання); засобів конструювання соціально-культурного середовища (літературні джерела; преса, засоби масової інформації; бібліотечний ресурс; електронна бібліотека; засоби Інтернету; технічні засоби навчання) та засобів конструювання інформаційно-комунікаційного середовища (електронні підручники, посібники, енциклопедії; мультимедійні та гіпертекстові підручники; електронні навчально-методичні комплекси; дистанційні навчальні курси; мультимедійні архіви; електронна бібліотека; засоби Інтернет; технічні засоби навчання).

Основний зміст четвертого розділу дисертації висвітлено в наукових публікаціях автора [468; 475; 483; 489; 490; 491; 494; 496].

РОЗДІЛ 5

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА МЕТОДИКИ ПРОЕКТУВАННЯ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

5.1. Реалізація методики проектування освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової ланки освіти

Визначення методологічних засад, структури та етапів проектування освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи, обґрунтування системи його проектування та вивчення реального стану підготовки майбутніх учителів до професійної діяльності стало основою для реалізації методики проектування освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи.

З позиції системного, синергетичного, середовищного, культурологічного, особистісно-діяльнісного, аксіологічного, акмеологічного, компетентнісного та технологічного підходів було розроблено зміст формульовального експерименту, який відтворений у програмі (табл. 3.1) та реалізований у різних формах, методах і засобах упровадження інновацій в освітнє середовище професійної підготовки впродовж чотирьох навчальних років із 2010 по 2014 рр. Особливостями проведення формульовального експерименту є його комплексність та орієнтація на широкий студентський контингент із різних регіонів України.

В експериментальному дослідженні взяли участь студенти та викладачі Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського, ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди», Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка, Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки. Експериментальною роботою було

охоплено 300 студентів експериментальних і 300 студентів контрольних груп.

Узагальнивши теоретичні засади дослідження та результати пілотажного та констатувального етапів експерименту, ми дійшли висновку про необхідність підготовки до проектування освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи, науково-педагогічних працівників, які є його суб'єктами. Адже в умовах модернізації системи вищої освіти в Україні на засадах Болонського процесу проблема створення освітнього середовища ВНЗ як поля взаємодії з європейським та світовим освітнім простором є найбільш гострою і пов'язана зі зміною ролей викладача, куратора, консультанта, та студента.

У дослідженні обґрунтовано думку про необхідність визнання викладачами вищої школи своєї нової ролі – дизайнера освітнього середовища, яка орієнтує їх на суб'єкту позицію в освітній взаємодії, врахування полісуб'єктності середовищної взаємодії та спонукає до інноваційної діяльності на засадах конструктивістської педагогіки з метою створення нового проекту освітнього середовища професійної підготовки.

Організація експериментальної програми впровадження методики проектування освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи була цілеспрямованою. На початку формульовального експерименту та в його процесі нами було проведено блок семінарів-практикумів «Педагогічний дизайн». Основні теми занять:

Тема 1. «Освітнє середовище як педагогічний феномен. Впровадження середовищного підходу в практику вищої педагогічної школи».

Тема 2. «Структурні компоненти освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи та їх характеристика в контексті сучасних тенденцій розвитку професійної освіти».

Тема 3. «Методологія та основи проектування освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи».

Тема 4. «Методика проектування освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи: програма та етапи реалізації».

Тема 5. «Основи проектування змісту професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів з метою створення інноваційного проекту освітнього середовища».

Тема 6. «Конструювання форм, методів і засобів професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів в умовах проектного середовища».

Тема 7. «Адаптація студентів у площині взаємодії з освітнім середовищем професійної підготовки».

Тема 8. «Залучення студентів до свідомого професійно-особистісного розвитку в умовах середовища професійної підготовки».

Тема 9. «Проектування індивідуального освітнього маршруту та його реалізація в освітньому середовищі професійної підготовки».

Детально програма та зміст занять подані в практичних посібниках «Педагогічний дизайн» [494] та «Інститут кураторства: проектування діяльності» [487].

Основна мета проведення семінарів-практикумів полягала у формуванні в науково-педагогічних працівників (викладачів, кураторів, консультантів) елементів професійної компетентності, необхідних для оптимізації освітньої взаємодії шляхом проектування освітнього середовища професійної підготовки як нової педагогічної системи підтримки професійного та особистісного розвитку майбутніх учителів.

Задачі, розв'язані в процесі проведення семінарів-практикумів, забезпечили реалізацію педагогічних умов, які визначають дієвість системи проектування освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи (п. 2.4), зокрема організаційних, дидактичних та професійних. Учасників семінарів було ознайомлено з етапами та методикою проектування цілей, змісту, форм та методів професійної підготовки;

сформовано їх готовність до проектної діяльності та здатність до впровадження освітніх інновацій у контексті проектування освітнього середовища професійної підготовки; визначено поетапність управління процесом проектування, розроблено моніторинговий супровід.

На етапі експериментальної роботи нами та адміністрацією було створено систему підтримки педагогічних ініціатив в освітньому середовищі; проведено консультаційно-інформаційну роботи серед педагогічного колективу з метою формування готовності до проектування освітнього середовища та створення нової його моделі; актуалізовано напрями стимулювання викладачів, кураторів ВНЗ до інноваційної діяльності, самоорганізації та постійного вдосконалення.

Результатом роботи у процесі семінарів-практикумів «Педагогічний дизайн» стало: створення нових планів (варіативних частин) і оновлення програм навчальних курсів, які розроблені у межах проектного освітнього середовища; удосконалено ресурсне забезпечення інноваційної моделі освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи (посібники, навчально-методичні комплекси; сайти, електронні архіви, електронні курси системи дистанційної освіти тощо); розроблено нові положення про функціонування системи навчальної, виховної та наукової діяльності в контексті професійної підготовки майбутніх учителів.

Було актуалізовано дотримання таких аспектів освітньої взаємодії в умовах проектування освітнього середовища професійної підготовки:

- формування в студентів почуття причетності до духовно-професійного співтовариства університету та факультету;
- дотримання викладачами професійно-етичної позиції, створення системи презентації професійних цінностей і позитивних зразків діяльності;
- створення різноманітних структур і сфер діяльності (наукових гуртків, груп та товариств, клубів за інтересами, колективів та ін.),

що дозволяють студентам реалізувати свої професійні та особистісні потреби в освітньому середовищі;

- актуалізація можливостей неформальних зустрічей викладачів і студентів, довірливих взаємостосунків, залучення студентів до творчої лабораторії викладача або наукової школи;
- створення атмосфери відкритості й доступності у навчально-методичному забезпеченні дисциплін;
- розробка та реалізація різних моделей самостійної навчально-пізнавальної діяльності;
- культивування атмосфери тьюторства, педагогічного супроводу та співробітництва разом з високим рівнем вимогливості та компетентності викладачів.

Постійна взаємодія з учасниками експериментальної роботи стала одним із основних завдань ефективної реалізації методики проектування освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи. Активна участь викладачів, кураторів у проектуванні освітнього середовища професійної підготовки вирішувала питання не лише професійно-особистісного розвитку студентів, а й їх власного самовдосконалення в освітньому середовищі.

Експериментальне дослідження (VI етапу алгоритму проектування – реалізації проектного задуму) було поділено на кілька взаємопов'язаних етапів, що відображають загальну логіку пошуку та основні етапи професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи: академічний, фундаментальний, методичний, навчально-професійний.

Поетапне впровадження методики зумовлене функціональними завданнями в контексті проектування властивостей освітнього середовища на кожному з етапів та змістовим ресурсом підготовки, блоками впровадження інновацій у структуру освітнього середовища. Така поетапність відбувалася в процесі послідовного розгортання наукового пошуку від прогностичного уявлення про професійну підготовку майбутніх

учителів початкової школи в проєктованому середовищі до створення його нового інноваційного проєкту.

Взаємозв'язок етапів упровадження методики проєктування освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи зображено на рис. 5.1.



Рис. 5.1. Процес упровадження методики проєктування освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи

Перший етап формувального експерименту (академічний – 1 рік навчання) передбачав: педагогічний супровід студентів у процесі їх адаптації до основних компонентів освітнього середовища професійної підготовки (навчально-виховного, соціально-культурного, інформаційного-комунікаційного); використання конструктивістських форм, методів та засобів професійної підготовки з метою усвідомлення студентами цілей, завдань та формування загальної мотивації оволодіння професійною діяльністю, опанування навчальних дисциплін, що створюють основу для подальшої фахової підготовки; впровадження групового та індивідуального підходів механізму залучення студентів до свідомого професійно-особистісного розвитку в умовах освітнього середовища професійної підготовки тощо.

Систему спроектованих заходів утворили два блоки інновацій: блок 1. «Адаптація студентів у площині взаємодії з освітнім середовищем професійної підготовки»; блок 2. «Залучення студентів до свідомого професійно-особистісного розвитку в умовах освітнього середовища професійної підготовки».

Другий етап формувального експерименту (фундаментальний – 2 рік навчання) передбачав: розширення спектру взаємодії суб'єктів освітнього середовища в творчому пошуку через оновлення форм і методів професійної підготовки та вдосконалення ресурсного забезпечення; розвиток інформаційно-комунікаційного середовища в контексті базової підготовки майбутніх учителів до професійної діяльності в початковій школі; формування у студентів навички проектування індивідуального освітнього маршруту та його реалізації в середовищі професійної підготовки.

Реалізація програми «Мій освітній маршрут» була покладена в основу третього блоку інновацій: «Проектування індивідуального освітнього маршруту та його реалізація в освітньому середовищі професійної підготовки».

Третій етап формувального експерименту (методичний – 3 рік навчання студентів) передбачав: закріплення усвідомлення студентами

важливості творчого розвитку власного педагогічного потенціалу; поглиблення знань та вмінь студентів за допомогою спроектованих форм, методів та засобів професійної підготовки; проектування науково-дослідної роботи з урахуванням освітніх завдань; використання в освітньому середовищі професійної підготовки форм та методів квазіпрофесійної діяльності; формування досвіду навчально-виховної та соціально-культурної взаємодії в умовах початкової школи. Система спроектованих заходів представлена у вигляді двох блоків: блок 4. «Проектування науково-дослідної роботи» та блок 5. «Входження студентів у квазіпрофесійну діяльність в умовах освітнього середовища професійної підготовки».

Завдання четвертого етапу формувального експерименту (навчально-професійний – 4 рік навчання) спрямовані на: оволодіння майбутніми вчителями початкових класів основами інноваційної діяльності; завершення процесу формування ціннісно-мотиваційного, особистісно-діяльнісного та гносеологічно-творчого компонентів готовності до професійної діяльності засобами активної взаємодії з навчально-виховним, соціально-культурним та інформаційно-комунікативним середовищем; удосконалення системи роботи органів самоврядування; формування готовності до виконання функцій дизайнера освітнього середовища школи першого ступеня та постійного особистісного-професійного розвитку.

Для реалізації цих завдань необхідно було визначити форми та методи викладання предметів, позанавчальної роботи та спецкурсу «Сучасний вчитель і педагогічний дизайн». Вони об'єднані в шостий блок «Вчитель початкової школи – дизайнер освітнього середовища школи першого ступеня».

Для докладного опису змісту експериментальної роботи у табл. 5.1 показано основні напрями впровадження інновацій за виокремленими блоками та компонентами освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи.

Таблиця 5.1

**Напрями впровадження інновацій за блоками та компонентами
освітнього середовища професійної підготовки майбутніх
учителів початкової школи**

Блоки впровадження інновацій	Компоненти освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи		
	соціально- культурний	навчально- виховний	інформаційно- комунікаційний
Блок 1. Адаптація студентів у площині взаємодії з освітнім середовищем професійної підготовки Реалізація педагогічної умови (1)	Розробка пам'ятки першокурсника «Можливості освітнього середовища професійної підготовки»; інноваційні форми та методи роботи інституту кураторства (адаптаційний, тренінг, групові дискусії, колективна презентація; особистісний моніторинг).	Використання конструктивістсь- ких форм навчального супроводу та виховної взаємодії; знайомство студента з методичним комплексом для всіх рівнів освіти; застосування методів навчального супроводу, гармонізації культурно- виховних впливів та засобів конструювання навчально-виховного середовища.	Знайомство та адаптація студентів до роботи в системі ДО «Moodle»; використання електронної пошти для інформування та звітності про самостійну роботу; адаптація до використання сайту- супроводу навчальних посібників; віртуальні екскурсії; аналіз електронних та друкованих каталогів наукової бібліотеки.
Блок 2. Залучення студентів до свідомого професійно- особистісного розвитку в умовах освітнього середовища професійної підготовки Реалізація педагогічної умови (3)	Планування куратором роботи студента з саморозвитку з урахуванням можливостей освітнього середовища; інноваційні форми роботи інституту кураторства (аукціони, дебати, діалогічна пара, коло освітянських ідей, творчий полілог, флешмоб); використання засобів конструювання соціально- культурного середовища.	Проектування підходів включення студентів у свідомий професійно- особистісний розвиток; упровадження механізму створення ситуації професійно- особистісного розвитку; реалізація супроводу професійно- особистісного розвитку студентів; система персоналізованого навчання (План Келлера); впровадження методів навчального супроводу, гармонізації культурно- виховних впливів.	Участь у форсайт- проєкті «Повнотекстові електронні ресурси бібліотечно- інформаційного фонду ВНЗ»; розвиток інфраструктури сайтів домену закладу; участь в освітніх проєктах соціальних мереж; використання засобів конструювання інформаційно- комунікаційного середовища; робота із сайтом супроводом навчальних посібників; робота в системі ДО «Moodle».

<p>Блок 3. Проектування індивідуального освітнього маршруту та його реалізація в освітньому середовищі професійної підготовки</p> <p>Реалізація педагогічних умов (2,3)</p>	<p>Участь у проєкті «Портрет творчого педагога»; організація виставок, концертів, конкурсів, майстер-класів, дискусійних клубів, флешмобів; початок упровадження комплексної програми «Мій освітній маршрут» – «Індивідуальний маршрут розвитку особистісних якостей майбутнього вчителя початкової школи».</p>	<p>Упровадження комплексної програми «Мій освітній маршрут», зокрема «Індивідуальний маршрут навчальної роботи в межах вивчення навчальних дисциплін»; використання методів навчального супроводу, гармонізації культурно-виховних впливів, наукового співробітництва, засобів конструювання навчально-виховного середовища.</p>	<p>Робота з відкритими інтернет-ресурсами; широке використання інформаційно-комунікаційних, мультимедійних, мережевих технологій. робота з сайтом супроводом навчальних посібників; робота в системі ДО «Moodle»; участь у фортсайт-проєкті «Каталоги електронних енциклопедій, довідників, словників».</p>
<p>Блок 4. Проектування науково-дослідної роботи</p> <p>Реалізація педагогічних умов (2,3)</p>	<p>Участь у проєкті «Науковий простір»; інноваційні форми роботи інституту кураторства (аукціони, коло наукових ідей, творчий полілог, постер-сесія).</p>	<p>Інтеграція навчальної та наукової діяльності; впровадження програми розвитку наукових здібностей як складової комплексної програми «Мій освітній маршрут»; використання різноманітних форм та методів організації наукового співробітництва</p>	<p>Започаткування електронного архіву наукових публікацій Інституційного репозитарію; участь студентів у інтернет-конференціях та форумах; аналіз сайтів наукової тематики; робота в системі ДО «Moodle»; участь у фортсайт-проєкті «Каталог репозитаріїв світу».</p>
<p>Блок 5. Входження студентів у квазіпрофесійну діяльність в умовах освітнього середовища професійної підготовки</p> <p>Реалізація педагогічних</p>	<p>Впровадження методу коучінгу; участь у проєкті «Моя майбутня професія»; використання засобів конструювання соціально-культурного середовища.</p>	<p>Використання практико-орієнтованих форм, методів (рольова гра; методи ситуаційного та інтерактивного навчання); системність наукового співробітництва; застосування методу наукового асистентування.</p>	<p>Широке використання інформаційних, гіпертекстових та хмарних технологій; робота в системі ДО «Moodle»; робота з сайтом супроводом; аналіз відео-уроків; участь у фортсайт-проєкті «Каталог</p>

умов (2,4)			сайтів учителів початкової школи».
Блок 6. Учитель початкової школи – дизайнер освітнього середовища школи першого ступеня Реалізація педагогічних умов (4)	Участь у проєкті «Самовдосконалення», майстер-класах; використання засобів конструювання соціально-культурного середовища.	Форми та методи спецкурсу «Сучасний вчитель і педагогічний дизайн»; застосування методів навчального супроводу, гармонізації культурно-виховних впливів, наукового співробітництва; система персоніфікованого навчання «План Келлера».	Широке використання інформаційно-комунікаційних, мультимедійних технологій; засобів ДО; участь у проєкті «Wiki-простір університету».

На формувальному етапі дослідження не лише реалізовано методику проєктування освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи, а й простежено за допомогою моніторингу та порівняння результатів проміжних експериментальних зрізів динаміку розвитку готовності майбутніх учителів.

Обґрунтовані вихідні теоретичні положення, методологія дослідження, цілісність алгоритму проєктування освітнього середовища, комплексність експериментальної роботи, її багаторічний термін реалізації забезпечили результативність упровадження методики проєктування освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи.

Під час дослідно-експериментальної роботи проведено апробацію навчально-методичних комплексів організації навчально-пізнавальної, самостійної, науково-дослідної роботи, педагогічних практик та інформаційних ресурсів середовища. Експериментальна робота передбачала також упровадження й експертне оцінювання навчальних посібників «Загальні основи педагогіки», «Дидактика», «Теорія виховання», «Школознавство», «Комплексний кваліфікаційний іспит з педагогіки та методик початкового навчання». Реалізації сприяли авторські посібники для викладачів, кураторів «Педагогічний дизайн» та «Інститут кураторства: проєктування діяльності», методичні матеріали «Організація наукового

середовища», «Організація та функціонування інформаційно-комунікаційного середовища в рамках сучасного освітнього простору» тощо.

Деталізуємо зміст експериментальної роботи за етапами дослідження відповідно до визначених завдань.

Оскільки сьогодні в системі діяльності вищої професійної освіти академічне консультування на законодавчих засадах не стало основою супроводу студента на етапі його становлення як фахівця, ми акцентували увагу на ролі куратора як дизайнера середовища, наставника, консультанта та коучера.

Інститут кураторства є дієвою ланкою системи професійної підготовки майбутніх учителів, особливу роль він відіграє на етапі адаптації студентів першого курсу до освітнього середовища професійної підготовки (п. 3.4). Тому було удосконалено зміст, форми, методи роботи куратора студентської групи на основі методики проектування освітнього середовища. Напрями реалізації методики на першому етапі експериментальної роботи:

- педагогічна підтримка студентів в освоєнні системи життєдіяльності ВНЗ та факультету, сприйнятті освітнього середовища як умов для успішного особистісного та професійного розвитку (адаптаційний тренінг, групові дискусії, психогімнастика тощо);

- інформування студентів про можливості освітнього середовища професійної підготовки (розробка пам'ятки першокурсника «Можливості освітнього середовища професійної підготовки»; екскурсії, віртуальні екскурсії, організація знайомства з університетською бібліотекою та її електронним форматом, сайтами університету та його підрозділів тощо);

- формування студентського колективу, його згуртування за допомогою конструктивістських форм та методів роботи (тренінг командної взаємодії, організація спортивних заходів та дозвілля колективної творчої презентації, флешмобів тощо);

- розвиток у студентів суб'єктної позиції, ініціювання відповідальності за результати власної адаптації (Start-тренінг, саморегуляція тощо);

- діагностика результатів процесу адаптації, своєчасне прийняття рішень для корекції умов освітнього середовища, в якому відбувається адаптація (особистісний та груповий моніторинг);

- організація індивідуальної консультативної допомоги студентам (обізнаність куратора про вікові психофізіологічні особливості студентів, їх потреб і мотивацій; бесіди, «діалогічна пара», наставництво).

Для мотивації студентів до свідомого професійно-особистісного розвитку в умовах освітнього середовища професійної підготовки діяльність кураторів була спрямована на:

- ознайомлення майбутніх фахівців еталонами, які формують у студента до себе рівень вимог як до представника певної професії;

- забезпечення реальних умов самооцінки для порівняння себе з іншими, формування на цій основі власних перспектив професійного та особистісного зростання;

- формування бачення і розуміння студентом динаміки позитивного та стійкого професійно-особистісного розвитку;

- самооцінювання наближення до обраного еталону.

Це відбувалося через такі форми взаємодії: години куратора («Мої мотиви навчання?», «Знаю, умію, хочу навчитися» та ін.), аукціони, дебати, діалогічна пара, коло освітянських ідей, творчий полілог тощо.

Цю роботу підтримували викладачі предметних дисциплін, проектуючи ситуацію професійно-особистісного розвитку студента.

Активізація процесу професійно-особистісного розвитку та саморозвитку майбутніх учителів здійснювалась через:

- проектування та реалізацію різних підходів до включення студентів у свідомий професійно-особистісний розвиток, у процесі якого майбутні вчителі підвищують свою суб'єктність;

- впровадження технології підтримки і супроводу професійно-особистісного розвитку студентів як суб'єктів самореалізації в освітньому середовищі;

– постійне включення студентів в едукативну ситуацію з метою підвищення рівня саморозвитку.

Перетворення едукативної ситуації в ситуацію професійно-особистісного розвитку майбутнього вчителя початкової школи відбувалося на етапі експериментальної роботи через механізм включення можливостей освітнього середовища в розвиток майбутнього фахівця та формування його свідомого ставлення до процесу вдосконалення.

Механізм дії відображає така послідовність: компоненти освітнього середовища → включення їх можливостей в едукативну ситуацію → набуття студентами особистісного досвіду → співвіднесення досягнутих результатів із соціальним професійним запитом → ситуація професійно-особистісного розвитку → саморегуляція та самоуправління в процесі професійної підготовки.

Під час експериментальної роботи було використано декілька шляхів упровадження механізму створення ситуації професійно-особистісного розвитку майбутніх учителів початкової школи.

Перший (груповий) полягав у тому, що, використовуючи педагогічну діагностику викладачі виокремлювали студентів із подібними проблемами (впевненість у непотрібності вдосконалення на певному етапі розвитку; наявність потреби в удосконаленні мотиваційно-ціннісної сфери або емоційно-вольової і т. д.) та об'єднували їх у межах академічних груп у «групи розвитку» з метою створення для них на заняттях із навчальних дисциплін едукативних ситуацій, які проєктуються як ситуації професійно-особистісного розвитку.

Цей підхід дав можливість забезпечити групові форми роботи, в яких учасники були визначені попередньо залежно від потреб. Така стратегія має гарні успіхи в практиці вищої педагогічної школи, оскільки в умовах навчально-виховного середовища професійної підготовки на заняттях студенти більше навчаються не індивідуально, а колективно.

Другий (індивідуальний) підхід був використаний, коли особисті потреби студента в удосконаленні були яскраво вираженими для викладача або студент самостійно їх усвідомлював і звертався за допомогою. Таких студентів кількість надзвичайно мала – 8,3 % (за результатами нашого дослідження). У реалізації цього підходу координуюча роль належить як викладачу, так і студенту, проте в більшості випадків саме викладач виявляв проблеми особистісного розвитку майбутнього вчителя, наприклад: слабкі комунікативні здібності; відсутня логічність або послідовність у висловлюванні думки; несформовані навички ведення дискусії та ін. У такій ситуації на засадах суб'єкт-суб'єктності розробляється декілька шляхів усунення недоліків, визначається індивідуальний план, який спільно реалізується в подальшій професійній підготовці.

Було запропоновано такі варіанти реалізації названого підходу: на заняттях студент спочатку дає відповідь на запитання заздалегідь сформульовані викладачем, на наступному занятті кількість запитань збільшується, одне з яких підготовлено попередньо, а інше – визначено в процесі едукативної ситуації. Подальшими кроками студента були: виступ з короткою доповіддю або есе; підготовка, презентація реферату та відповіді на запитання і т. д. Студент впродовж семестру, зокрема під час вивчення навчальної дисципліни «Загальні основи педагогіки» (1 семестр), відтворює ситуацію, яка дозволяє розвивати складові готовності до професійної діяльності.

Дієвим виявився також підхід (програмований), в основі якого лежить проектування та реалізація логічної схеми залучення студентів до свідомого професійно-особистісного розвитку в освітньому середовищі професійної підготовки. На рис. 5.2. схематично зображено етапи послідовності реалізації цього підходу.

Розкриємо сутність кожного з етапів у процесі експериментальної роботи.



Рис. 5.2. Механізм залучення студентів до свідомого професійно-особистісного саморозвитку

З метою виявлення потреб майбутніх учителів початкової школи в саморозвитку було проведено анкетування студентів та бесіду, ключовими запитаннями якої було обрано:

- Наскільки взаємопов'язані особистісний та професійний розвиток майбутнього вчителя?
- Коли розпочинається професійно-особистісний розвиток?
- Хто несе відповідальність за ефективний професійно-особистісний розвиток майбутнього вчителя: викладачі, сам студент, інші суб'єкти освітнього середовища професійної підготовки?
- Які ви знаєте шляхи реалізації особистісного розвитку?

Аналіз доповідей переконав, що більшість студентів (56 %) визначають особистісну належність до професії вчителя, проте координацію саморозвитку вони перекладають на викладачів. Важливим є те, що ми спонукали до обговорення цих питань та усвідомлення своїх потреб вже на початку професійного становлення.

Наступний етап механізму залучення студентів до свідомого професійно-особистісного саморозвитку передбачав ознайомлення та аналіз

професіограми вчителя початкової школи. Після короткої дискусії студентам було запропоновано самостійно проаналізувати таблицю «Характеристика ідеального вчителя», доповнити її і порівняти з власними характеристиками, визначивши, які необхідно удосконалити (зразок заповнення – табл. 5.2).

Таблиця 5.2

**Самоаналіз рівня сформованості якостей ідеального вчителя
початкової школи**

Якості ідеального вчителя початкової школи	Рівень сформованості якостей			Необхідність у вдосконаленні
	Високий	Середній	Низький	
товариськість	+			–
спостережливість		+		+
самостійність			+	++
комунікабельність		+		+

Таке завдання спонукає студентів до професійного самопізнання через прагнення визначитися в своїх сильних і слабких якостях як майбутніх учителів. На цьому етапі можна підтримати студентів, адже в ході порівняння можуть бути зроблені висновки, які підвищують самоповагу й рівень задоволеності собою, або навпаки студент може переживати відчуття незадоволеності. Саме такі студенти потребують педагогічного супроводу, адже на тлі схвалення їх прагнення до вдосконалення розвиваються мотиви професійного самовиховання.

Особливу увагу студентів привертали до планування роботи з саморозвитку з урахуванням можливостей освітнього середовища професійної підготовки. Студентам було запропоновано схему проектування саморозвитку, яку кожен потім узагальнював та доповнював самостійно (табл. 5.3).

Таблиця 5.3

**Проектування роботи з саморозвитку студентів з урахуванням
можливостей освітнього середовища**

Цілі саморозвитку		Шляхи і засоби реалізації	Можливості освітнього середовища		
Професійні	Особистісні		Навчально-виховне середовище	Соціально-культурне середовище	Інформаційно-комунікативне середовище

Термін реалізації плану визначався спільно з студентом у межах вивчення навчальної дисципліни. І хоча цілі особистісного розвитку студента на заняттях не обговорювалися, викладач нагадував про необхідність подвійного цілепокладання: освітні цілі (визначені навчальним предметом, результати фіксуються викладачем) і цілі особистісного розвитку (визначені студентом, їх реалізація є самостійно фіксованою).

З метою стимулювання механізмів активного творчого режиму професійно-особистісного розвитку на заняттях із навчальної дисципліни «Загальні основи педагогіки» були використані такі методи активної взаємодії: ігрові завдання «Контраргумент», «Інтерв'ю з майбутнім учителем»; ділові ігри «Абітурієнт педагогічного ВНЗ», гра-телеміст «Сучасний учитель» та ін.

Особливо на цьому етапі необхідний педагогічний супровід, адже він завжди персоніфікований, а отже, на етапі особистісного розвитку виконує мотиваційну, розвивальну, адаптаційну та корекційну функції.

Важливо допомогти студенту сформувати усвідомлення необхідності до особистісного розвитку в освітньому середовищі професійної підготовки. Цьому сприяло систематичне визначення цілей, самоаналіз, рефлексія студентами своєї діяльності та корекція без тиску викладача. Саме такі форми роботи забезпечили здатність особистості до самовиховання, до «формування» своєї суб'єктності, до самоорганізації та слугували відправним рубежем у середовищному проектуванні ситуації особистісного розвитку, яка передбачає прогнозування можливостей освітнього середовища та моделювання шляхів його використання.

Використання такого підходу приводить до зміни ролі викладача з транслятора когнітивних характеристик майбутніх учителів на дизайнера освітнього середовища, адже було передбачено проектування та управління процесом створення освітнього середовища, можливості якого сприяють професійному становленню, починаючи з відбору і структурування

предметного змісту підготовки, забезпечення її міждисциплінарності, суб'єктності та варіативності едукативних ситуацій.

Це дає різні можливості використання потенціалу спроектованого освітнього середовища та отримання майбутніми фахівцями нового досвіду. При цьому кожен студент свідомо визначає особистісну користь теоретичної і практичної підготовки, змістову наповненість кожної едукативної ситуації і проектує її для себе як ситуацію професійно-особистісного розвитку.

Ситуація професійно-особистісного розвитку є вираженням середовищної природи особистісної соціалізації особистості, при якій змінюється підхід до управління процесами розвитку та саморозвитку особистості: педагогічна взаємодія відбувається не лише через предметну діяльність, а через створення та використання спроектованого розвивального потенціалу освітнього середовища.

Експериментальна робота на першому етапі передбачала також удосконалення змісту лекційного курсу, практичних занять, тематики самостійної та індивідуальної роботи з різних навчальних дисциплін та авторських курсів «Загальні основи педагогіки», «Основи наукових досліджень» з метою впровадження конструктивістських форм та методів роботи.

Особливу увагу було приділено знайомству студентів із можливостями інформаційно-комунікаційного середовища професійної підготовки та організації освітньої взаємодії для їх адаптації до середовища і формування свідомого ставлення до професійно-особистісного розвитку. Основні напрями роботи: знайомство студентів із основним доменом університету та його сайтами; віртуальні екскурсії університетом; реєстрація та формування основних навичок роботи в системі дистанційної освіти; адаптація до використання сайту-супроводу навчальних посібників; знайомство з можливостями електронної бібліотеки університету; поглиблення навиків роботи з пошуковими системами, бібліотечними каталогами та е-поштою з метою інформування та звітності про самостійну

роботу; участь у форсайт-проекті «Повнотекстові електронні ресурси бібліотечно-інформаційного фонду університету». Визначені завдання було реалізовано у ході вивчення різних навчальних дисциплін, проте найбільше – під час вивчення курсів «Основи педагогічних досліджень» та «Загальні основи педагогіки». Було створено сайт супроводу навчальних посібників, який поетапно доповнювався навчально-методичною літературою та комплексом супровідних матеріалів (<http://eduenv.udpu.org.ua>) (рис. 5.3).

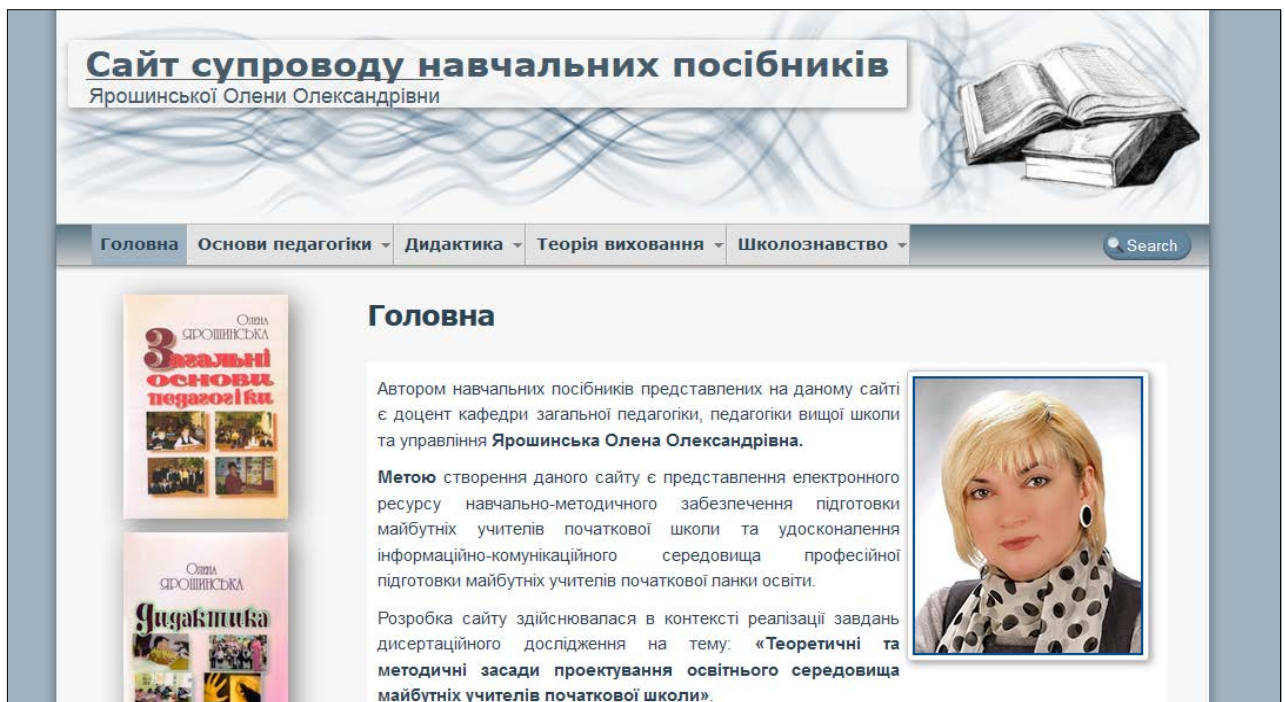


Рис. 5.3. Головна сторінка сайту супроводу навчальних посібників

Метою створення сайту є репрезентація електронного ресурсу навчально-методичного забезпечення підготовки майбутніх учителів початкової школи та удосконалення інформаційно-комунікаційного середовища їх професійної підготовки.

Кожен посібник має індивідуальну структуру, відтворену в меню (рис. 5.4). Так, наприклад посібник «Загальні основи педагогіки» складається з програми навчальної дисципліни; навчально-методичного забезпечення дисципліни (лекційний курс за модулями); інформацію для студента (плани практичних занять, практикум (ситуації та тестові завдання для самоконтролю), методичні рекомендації для виконання різних видів

самостійної та індивідуальної роботи; рекомендовану літературу, ресурси); додаткові матеріали (термінологічний словник та додатки); тестові завдання для самоконтролю (тестування за темами).

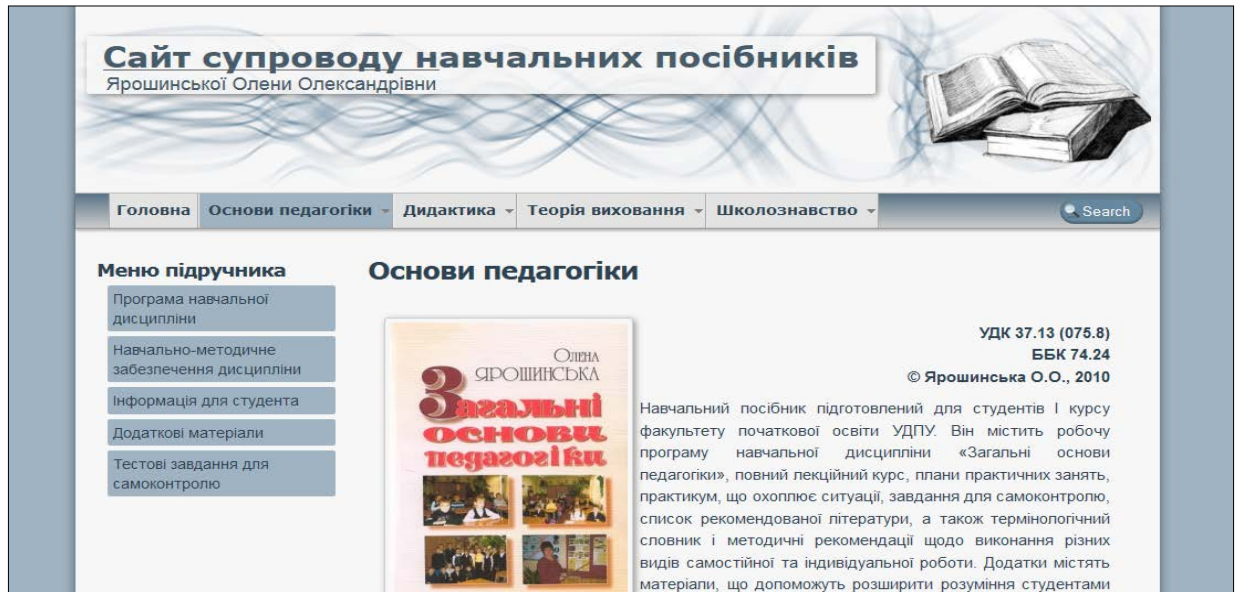


Рис. 5.4. Меню сайту навчального посібника «Загальні основи педагогіки»

Детально меню навчальних посібників подано в Додатку С. Зауважимо, що вони різняться залежно від специфіки дисципліни, її практико-орієнтованого характеру та років вивчення, а отже, досвіду роботи студентів із віртуальними інформаційними ресурсами.

Використання сайту супроводу навчальних посібників сприяло активізації роботи в інформаційному просторі, вільному доступу студентів до всіх навчально-методичних матеріалів, забезпечувало поінформованість студентів про хід та структуру курсу та занять, створювало можливість індивідуальної траєкторії ознайомлення з навчальним матеріалом, оцінювання його засвоєння.

Сайт супроводу було використано на всіх етапах професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи і як основу для впровадження системи персоніфікованого навчання «План Келлера». Його чітка структурованість відповідно до навчальної програми дисципліни забезпечувала поетапність конструювання знань студентами, а тестовий

контроль дав можливість оцінити готовність студентів до переходу до наступної теми.

В основу інновацій другого етапу експериментальної роботи було покладено початок реалізації програми «Мій освітній маршрут», яка впроваджувалась упродовж подальшого навчання студентів. Теоретичні та методичні засади її розробки та реалізації були представлені педагогам у процесі семінарів-практикумів і в посібнику [494].

Оскільки запропонована програма передбачала проектування комплексної індивідуальної траєкторії, яка включала індивідуальний маршрут (ІМ) навчальної роботи в межах вивчення навчальних дисциплін, ІМ наукової роботи та ІМ розвитку особистісних якостей майбутнього вчителя початкової школи, то це зумовило інтеграцію зусиль студентів, викладачів, керівників наукових об'єднань та кураторів на етапі проектування та реалізації програми. Доцільність такої роботи була викликана необхідністю цілісної системи педагогічного супроводу студентів для індивідуалізації професійної підготовки. Детальну реалізацію програми «Мій освітній маршрут» викладачами, кураторами, керівниками наукової роботи у співпраці з студентами представлено в додатку Т.

В основу проектування індивідуального маршруту навчальної роботи під час вивчення дисциплін професійної підготовки було покладено технологію Н. Зверєвої [142]. Репрезентуємо її реалізацію на прикладі навчального предмету «Дидактика».

Студенти експериментальної групи послідовно проходили етапи адаптованої до нашого дослідження технології проектування індивідуальних освітніх маршрутів: цільовий, мотиваційний, проектувальний, технологічний і результативний [142, с. 76–79].

Основний зміст реалізації індивідуального маршруту навчальної роботи під час вивчення дисциплін подано в табл. 5. 4, у табл. Т.3 (додатку Т) подано уривок «Дорожньої карти навчальної дисципліни «Дидактика».

Упродовж спільної роботи зі студентами проводилися діагностика знань та вмінь студентів з метою врахування особливостей зміни показників їх ціннісно-мотиваційного, гносеологічно-творчого, особистісно-діяльнісного компонентів готовності та відстеження динаміки їх професійно-особистісного розвитку. Також було проведено корекцію і рефлексію. Знання індивідуальних особливостей студентів дозволяло нам вчасно надавати допомогу кожному студентові за необхідності.

Таблиця 5.4

**Реалізація індивідуального маршруту навчальної роботи під час
вивчення дисциплін**

Етап реалізації програми	Діяльність викладача	Діяльність студента	Результат
1 етап Цільовий	Вивчення індивідуальних особливостей студентів. Аналіз програми дисципліни, розробка різнорівневих завдань самостійної та інд. роботи. Удосконалення лекційного, практичного курсу, методичних рекомендацій та їх представлення в системі «Moodle».	Проходження діагностики.	Програма вихідної діагностики з навчальної дисципліни (тести)
2 етап Мотиваційний	Підготовка «Дорожньої карти дисципліни». З'ясування, які форми та методи роботи на занятті очікують студенти.	Знайомство з модулями та темами навчальної дисципліни. Ранжування тем за ступенем важливості для особистісного розвитку.	«Дорожня карта дисципліни».
3 етап Проектуваль- ний	Аудиторна та самостійна робота. Розробка «Карти індивідуального маршруту». Індивідуальні консультації. Розробка рекомендації до вивчення тем та самостійної роботи.	Аудиторна та самостійна робота. Заповнення «Карти індивідуального маршруту». Індивідуальні консультації. Розробка плану дій для розв'язання труднощів і проблем особистісного розвитку.	«Карта індивідуального маршруту навчальної роботи під час вивчення дисципліни».

4 етап Технологічний	Аудиторна та самостійна робота. Проміжна діагностика знань та вмінь студентів. Корегування з викладачем «Карти індивідуального маршруту». Визначення та реалізація плану усунення у студентів труднощів.	Аудиторна та самостійна робота. Корекція «Карти індивідуального маршруту навчальної роботи під час вивчення дисципліни». Проходження діагностики.	Програма проміжної діагностики з навчальної дисципліни (тести).
5 етап Результатив- ний	Індивідуальні консультації. Перевірка індивідуально-навчальних завдань. Кінцева діагностика знань.	Проходження діагностування. Рефлексія педагогічних результатів.	Підсумкова діагностика з навчальної дисципліни (тести).

У ході експерименту встановлено, що в процесі реалізації програми підвищується рівень професійно-особистісного розвитку студентів, відбуваються значні позитивні зміни ставлення до вивчення конкретних дисциплін, підвищується рівень самостійності майбутніх учителів та усвідомлення практичної значущості психолого-педагогічних знань у майбутньому. Цьому сприяло заповнення та ведення «Дорожньої карти дисципліни» (табл. 5.5), «Карти індивідуального маршруту навчальної роботи під час вивчення дисципліни» та реалізації спроектованого індивідуального освітнього маршруту кожного студента.

Важливою складовою реалізації програми стало врахування очікуваних не лише результатів навчання, але й форм та методів роботи. Враховуючи побажання ми використовували конструктивістські форми та методи роботи, зокрема бінарну лекцію (тема «Урок у сучасній школі» разом із учителем початкових класів); керовану лекцію (тема «Закономірності та принципи навчання»); лекції-візуалізації тощо. Практичне заняття на тему «Педагогічні інновації в навчальному процесі початкової школи» проведено методом рольової гри «Форми та методи інтерактивного навчання» [494].

Під час вивчення дисципліни застосовувалися методи інтерактивного кооперативного навчання (робота в парах (один проти одного, один – удвох – всі разом, «Думати, працювати в парі, обмінятися думками», «Ротаційні

(змінювані) трійки», «Два – чотири – всі разом», «Коло ідей» (Раунд робін, кругова система), «Карусель», «Акваріум» та методи фронтального інтерактивного навчання («Навчаючи – вчусь» («Кожен учить кожного», «Броунівський рух»), «Ажурна пилка» («Мозаїка», «Джиг-со») «Дерево рішень», розігрування ситуації за ролями («Рольова гра», «Драматизація», «Займи позицію», «Зміни позицію»). Зразок розв'язання педагогічної ситуації методом кейс-стаді на заняттях із навчальної дисципліни «Дидактика» подано в додатку У.

Особливу роль відіграла цілісна система діагностики результатів навчальної діяльності. Впроваджено розроблений комплекс тестових завдань для самоконтролю та аудиторного контролю, практикум, що вміщає кейси з педагогічними ситуаціями, тощо.

З метою педагогічного супроводу програми «Мій освітній маршрут» було удосконалено змістове наповнення інформаційно-комунікаційного середовища, зокрема:

- розширено комплекс дидактичних навчальних матеріалів у системі дистанційної освіти (презентації лекцій, гіпертекстовий глосарій, методичні матеріали до практичних занять, перелік завдань для самостійної роботи за темами навчального курсу, рекомендації до виконання індивідуального навчально-дослідного завдання тощо);

- подано діагностичні матеріали для різних видів контролю (тематичного, модульного, підсумкового);

- запущено функціонування системи зворотного зв'язку (звіти про виконання завдань для самостійної роботи, ІНДЗ та електронне спілкування викладача зі студентами тощо) (рис.5.5).

Інститутом кураторства було реалізовано такі завдання проектування індивідуального маршруту розвитку особистісних якостей майбутнього вчителя початкової школи:

- проведено повторну діагностику (перша на адаптаційному етапі) з метою виявлення індивідуальних здібностей і потреб майбутнього фахівця;

- розробка системи підтримки розвитку в умовах соціально-культурного середовища професійної підготовки;
- сприяння включенню кожного студента у соціально-корисну діяльність, заняття творчих колективів та громадських об'єднань, роботу різних клубів, об'єднань і загонів;
- підготовка студентів до участі у творчих конкурсах, олімпіадах, спортивних загальноуніверситетських, міських, обласних, республіканських, міжнародних змаганнях;
- індивідуальна робота (формування особистісної мотивації до навчання, організації індивідуальної позанавчальної діяльності, формуванню ціннісної структури особистості);
- виконання функції морального наставництва за необхідності тощо;
- спільна організація виставок, концертів, конкурсів, майстер-класів, дискусійних клубів, флешмобів та проекту «Портрет творчого педагога».

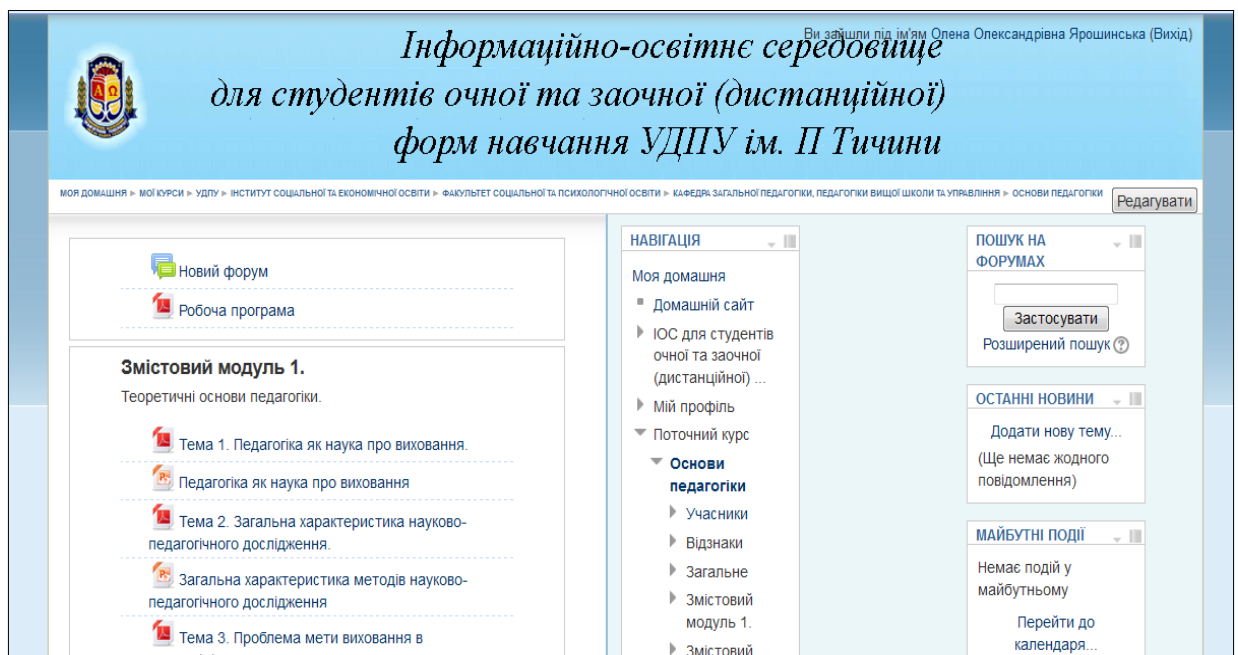


Рис. 5.5. Головна сторінка системи дистанційної освіти УДПУ імені Павла Тичини

Основний зміст роботи кураторів був спрямований на реалізацію індивідуального маршруту розвитку особистісних якостей майбутнього вчителя початкової школи. Методика та етапи впровадження представлено

у Додатку Ф, а їх детальний опис у посібнику «Інститут кураторства: проектування діяльності» [487, с.194–200].

Серед використаних методів роботи провідним на цьому етапі був коучінг як технологія підтримки індивідуального розвитку. Основний обов'язок куратора полягав у тому, щоб знайти кращі якості особистості студента. Основний обов'язок студента – взяти на себе відповідальність за вирішення поставленого завдання (удосконалення своїх особистісних якостей) і виконати все, про що він домовився з куратором (коучем). Мотивуючий імпульс, що спонукає суб'єктів працювати в системі «коучінг», – це потреба у змінах.

Педагогічне спілкування у стилі «коучінг» – спланувати дії для знаходження оптимальних шляхів і навчитися діяти інакше в майбутньому. Куратор сприяв удосконаленню і максимально ефективному використанню особистісних якостей студентів, про які більшість або не здогадується або здогадується, але не використовує як основу для руху вперед. Він стимулював студентів до більш глибокого усвідомлення своїх цілей, ресурсів і обмежень, допомагав визначити напрям розвитку особистості взагалі і професійного розвитку зокрема.

Робота з особистісними обмеженнями відбувається за такою послідовністю: «Хто я? – Чого я хочу? – Ким я хочу бути? – Яким я хочу бути? – Що мені заважає? – Як це подолати?». Результатом такої роботи є здатність студента самостійно вибудувати позитивний ряд власних переконань: «Хочу! – Можу! – Вірю! – Роблю! – Маю результат!».

Так було реалізовано основне завдання індивідуального маршруту розвитку майбутнього вчителя на основі партнерства: розкриття потенціалу – віра у свої можливості – удосконалення якостей – бажаний результат.

Фундаментальний етап професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи передбачає виконання курсового проекту з педагогіки / психології. Тому ця форма роботи сприяла початку реалізації індивідуального маршруту наукової роботи студентів відповідно до

обґрунтованого алгоритму (п. 2.2). Під час роботи над проектом використовувались такі методи: індивідуальна або групова бесіда, метод ХОБО, консультування, інтерактивні методи кооперативної та фронтальної взаємодії. Також студенти експериментальних груп були розробниками форсайт-проекту «Каталоги електронних енциклопедій, довідників, словників», які стали основою для подальшого формування навичок інформаційного пошуку в мережі Інтернет.

Виконання курсового проекту за обґрунтованим алгоритмом наукової роботи спрямо формуванню навичок аналізу та пошуку навчально-методичної та наукової літератури, синтезу та узагальненню ключових ідей роботи, а також стало підготовкою до основного завдання третього етапу експериментальної роботи – реалізації програми індивідуального маршруту наукової діяльності.

На даному етапі було розпочато цілісну інтеграцію навчальної та наукової діяльності. Основний зміст роботи наукових керівників та консультантів студентів щодо реалізації індивідуального маршруту наукової роботи майбутнього вчителя початкової школи представлено у додатку Х.

На цьому етапі було розпочато цілісну інтеграцію навчальної та наукової діяльності, впроваджено розроблену програму розвитку наукових здібностей, технологію наукового співробітництва суб'єктів освітнього середовища. Викладачами, керівниками наукових груп та гуртків було використано комплекс форм та методів організації наукового співробітництва: індивідуальну або групову бесіди (проблемну, сократівську); синектичний метод; метод ХОБО; дискусію, диспут, метод проектів, консультування, дослідницький метод, інтерактивні методи кооперативної та фронтальної взаємодії та наукове асистентування.

У процесі реалізації індивідуального маршруту наукової роботи з'ясовано, що оновлення системи наукового співробітництва суб'єктів середовища професійної підготовки на основі індивідуалізації траєкторії

розвитку наукових здібностей студентів нерозривно пов'язано з розвитком нового педагогічного мислення, використанням інноваційних технологій, що базуються на комп'ютерній підтримці наукової діяльності та інтенсифікації наукового пошуку.

Для нарощування можливостей інформаційно-комунікаційного середовища ВНЗ було започатковано та створено електронний архів наукової продукції викладачів університетів, що виступили експериментальною базою дослідження. Так, Інституційний репозитарій Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини (dspace.udpu.org.ua) (рис. 5.6) ініційований нами, став спільним проектом викладачів, науковців ВНЗ, і виконує такі функції: наукову (спрямований на вдосконалення науково-дослідницького процесу); навчальну (передбачає покращення ефективності навчального процесу); довідково-інформаційну (задовольняє інформаційні запити з різних галузей знань); збереження (поповнення бібліотечного фонду оригінальними електронними документами, електронними копіями друкованих видань та їх довготривале зберігання).

The screenshot shows the website of the Institutional Repository of the Uman State Pedagogical University named after Pavlo Tyshynskyi. The header includes the university's logo and name, along with links for login and registration. The main content area displays search results for the author 'Ярошинська, Олена Олександрівна'. A table lists several publications with their dates, titles, and the author's name.

Дата випуск	Назва	Автори(ви)
2012	Використання ідей Яна Амоса Коменського у контексті гуманізації середньої та вищої педагогічної освіти	Ярошинська, Олена Олександрівна
2011	До питання експертизи освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів	Ярошинська, Олена Олександрівна
2012	До питання застосування середовищного підходу в педагогічній практиці вищого навчального закладу	Ярошинська, Олена Олександрівна
2011	Информационные технологии как необходимый фактор качественной подготовки будущего учителя	Ярошинська, Олена Олександрівна
2013	Категорія «середовище» та міждисциплінарних підхід у представленні моделей середовища	Ярошинська, Олена Олександрівна

Рис. 5.6. Інтерфейс сайту Інституційного репозитарію УДПУ з працями автора

Важливо відзначити позитивні відгуки студентів про таке нововведення. Студенти задоволені можливістю вільного доступу до

публікацій викладачів університету, швидкого пошуку потрібної інформації за автором, темою, колекцією, видом представленої наукової продукції та самостійно ініціювали такі види роботи: аналіз сайтів наукової тематики і періодичних наукових видань та форсайт-проект «Каталог репозитаріїв світу».

На цьому етапі дослідження розпочато використання такої форми наукової роботи, як участь студентів у конференціях, семінарах, інтернет-конференціях та форумах, хоча варто зазначити, що окремі студенти, маючи гарні результати виконання курсового проекту, презентували результати наукової роботи ще на попередньому етапі.

Діяльність інституту кураторства на цьому етапі також передбачала інтеграцію навчального та наукового співробітництва в проектуванні освітнього середовища. Куратори в індивідуальних співбесідах надавали допомогу студентам у виборі тем рефератів і наукової тематики дослідження; допомагали у підготовці та проведенні різних співбуттєвих форм організації навчально-наукового процесу у ВНЗ для набуття досвіду творчої діяльності.

Провідними конструктивістським форми роботи інституту кураторства були аукціони («Актуальні дослідження системи роботи початкової школи», «Моя тема дослідження»), коло наукових ідей «Компетентністний підхід у початковій освіті», постер-сесії («Основи наукового пошуку», «Учитель початкової школи – дослідник»). Студенти експериментальних груп стали учасниками проекту «Науковий простір», мета якого полягала у вивченні системи наукової роботи ВНЗ та факультету, виокремленні можливостей освітнього середовища професійної підготовки для розвитку наукових здібностей, проектування власного маршруту. Цей проект виконували разом зі студентами – членами наукових гуртків, проблемних груп та студентського наукового товариства.

Водночас методичний етап професійної підготовки (3 курс навчання) передбачав упровадження методики проектування освітнього середовища професійної підготовки через форми, методи та засоби п'ятого блоку

інновацій під назвою «Входження студентів у квазіпрофесійну діяльність в умовах освітнього середовища професійної підготовки».

Основну роль у формуванні компонентів готовності майбутніх учителів початкової школи до професійної діяльності відграють методики навчання освітніх галузей, організації різних видів діяльності молодших школярів та навчальна (психолого-педагогічна) практика, що передбачає також практичну діяльність у літніх оздоровчих таборах. Саме тому змістовим ресурсом підготовки студентів нами було визначено вибірккову дисципліну навчального плану підготовки вчителів «Методика виховної роботи в літніх оздоровчих таборах» та педагогічні практики. Зауважимо, що викладачі інших дисциплін теж працювали над реалізацією поставлених завдань. Зокрема, використання в освітньому середовищі професійної підготовки форм та методів квазіпрофесійної діяльності.

З метою підтримки студентів на етапі входження в професійну діяльність куратори проводили колективні тренінги з розвитку лідерських якостей, досвіду емоційно-ціннісного ставлення до дійсності; допомагали студентам у виборі конкретної бази практики, враховуючи індивідуальні особливості студента (організаційні, комунікативні та інші) або потребу в їх набутті.

Участь студентів у позанавчальному проекті «Моя майбутня професія» дав можливість сформулювати їм ключові характеристики особистості вчителя початкової школи, порівняти їх із власними можливостями, визначити шляхи самовдосконалення. Узагальнення результатів виконання проекту було репрезентовано у формі портфоліо на захисті практики.

Одним із напрямів реалізації методики проектування освітнього середовища професійної підготовки стало використання конструктивістських методів роботи практико-орієнтованого характеру, що належать до методів квазіпрофесійної діяльності: імітаційна та рольова гра, аналіз конкретних ситуацій, портфоліо, аналіз відеоуроків, методи інтерактивного навчання тощо.

У процесі вивчення дисципліни «Методика виховної роботи в літніх оздоровчих таборах» було проведено рольові ігри «Перший день у таборі», «Зустріч із батьками», «Педагогічна нарада». На практичних заняттях було використано методи інтерактивного навчання «Акваріум», «Дерево рішень», «Дискусія», «Карусель», «Круглий стіл», «Два – чотири – всі разом», «Обговорення проблеми в загальному колі», «Коло ідей», «Робота в малих групах», «Аналіз конкретної ситуації» тощо.

Пропонуємо схему розв'язання на практичному занятті педагогічної ситуації методом «Аналіз конкретної ситуації»:

I. Короткий зміст педагогічної ситуації. Студент-практикант проводить виховну бесіду в таборі з дітьми свого загону на тему «Конституція України. Права громадян». У процесі обговорення дітьми питання про права громадян України і зокрема, того що стосуються медичного обслуговування, один із хлопців запитує: «Чому порушуються конституційні права українців на безкоштовне лікування і за лікування треба платити лікарям гроші?». Ваші дії.

II. Вид педагогічної ситуації за характером змісту подій (*потрібне підкреслити*): навчальна (дидактична), комунікативна, медична, побутово-технічна, курйозна, соціальна, правова, дисциплінарна, змішана.

III. Мотив виникнення педагогічної ситуації: пізнавальний інтерес.

IV. Обраний спосіб виходу із педагогічної ситуації (*потрібне підкреслити*): міміка, жести, рухи; погляд; тиша; словесне звертання; пряме ігнорування; приховане ігнорування; переключення уваги; усунення проблеми (пояснення); гумор; хитрість, гуманізм; попередження; покарання.

V. Детальний опис обраного способу виходу із педагогічної ситуації:

Розмова є найкращим варіантом розв'язання подібної ситуації. Ігнорувати її не потрібно, адже дитина, запитуючи, прагне отримати відповідь, яка підтвердить її здогадки або спростує. Тим більше, в цьому випадку дитина дійсно права. Розмови дорослих вона чує та й живе вона в

інформаційному світі, тому бесіду потрібно провести делікатно: «Конституція гарантує нам безкоштовну медицину, проте в реальності майже всі витрати лягають на плечі пацієнтів. Деякі лікарні мають відповідні дозволи на надання платних послуг за затвердженими тарифами. Існування таких платних послуг не є порушенням права на безкоштовну медицину за умови, якщо дотримані всі вимоги процедури отримання та реалізації цих послуг. Є Постанова Кабінету Міністрів України про надання платних послуг. Я не приховую, що за лікування в медичних закладах будь-якого рівня пацієнту доводиться частково платити зі свого гаманця. Йдеться і про купівлю ліків, і сплату благодійних внесків, і придбання страхового поліса або оплати через лікарняну касу. Благодійні внески є одним з тих моментів, які допомагають вижити лікарням в умовах їхнього недостатнього фінансування».

VI. Стратегічна ситуаційна задача, тобто заходи, яких необхідно вжити для того, щоб подібна ситуація більше не виникала:

Не можливо вжити заходів, які б примусили дітей мовчати та не ставити питань. За своєю природою вони допитливі та всезнаючі. Але потрібно так відповідати на поставлені завдання, щоб відповідь була вичерпною та зрозумілою дитині, адже інколи вони ставлять, як і в нашому випадку, недитячі запитання.

Робота за таким алгоритмом розв'язання ситуації давала можливість студентам сформувати вміння оцінювати причину її виникнення, спосіб виходу та шляхи усунення можливих повторень.

Важливо зазначити, що індивідуальним навчально-дослідним завданням студентів під час вивчення названої дисципліни був кейс матеріалів для безпосередньої роботи в літньому оздоровчому таборі: план-сітка заходів на одну зміну; заготовки речівок, девізів, загонової пісні; розробка комунікативного (адаптаційного) тренінгу; розробки виховних заходів для учнів різного віку (розважальні, пізнавальні, творчі, спортивні тощо); збірка рухливих ігор; збірка пізнавально-інтелектуальних ігор; схема

аналізу тимчасового учнівського колективу. Підготовка такого кейсу була передумовою успішного проходження практики, адже досвід квазіпрофесійної роботи студентів на заняттях, кейс матеріалів сприяв розвитку в них не тільки пізнавальної активності, а й професійної мотивації.

Педагогічна практика – невід’ємна складова професійної підготовки майбутніх учителів, її квазіпрофесійний характер забезпечує поєднання теоретичної підготовки майбутніх педагогів та практичної діяльності в педагогічному закладі, сприяє формуванню творчого ставлення майбутнього спеціаліста до педагогічної діяльності, визначає ступінь його професійної здатності й рівень педагогічної сформованості, допомагає закріпити теоретико-методичні, психологічні знання з дидактики, теорії виховання, загальної, вікової та педагогічної психології та багатьох інших дисциплін.

Основними напрямками нашої роботи з урахуванням завдань педагогічної практики були: формувати професійну спрямованість, інтерес до педагогічної діяльності; забезпечувати супровід вироблення індивідуального стилю діяльності в умовах активної педагогічної взаємодії; стимулювати студентів до формування умінь планувати, організовувати та проводити роботу згідно з програмою практики; допомагати оволодіти методиками наукового дослідження.

Для нас було важливим, щоб студенти у процесі педагогічної практики виробили особистісне ставлення до педагогічної діяльності, зафіксували проблемні зони свого професійно-особистісного розвитку, навчилися проектувати власні цілі. Реалізація цих завдань стала можливою у зв’язку з індивідуалізацією програми практики, що давала студентам право індивідуального вибору бази педагогічної практики, освітнього закладу, класу; вибору педагогічних засобів, що забезпечують ефективність навчально-виховного процесу; вибору додаткових видів робіт, які дозволили розвивати необхідні вміння та навички; індивідуальне консультування з урахуванням побажань та потреб студентів.

Внутрішня сторона індивідуалізації дозволила майбутнім учителям під час практики поєднати особистісні цінності з майбутньою педагогічною діяльністю за допомогою рефлексії. Для цього ми спонукали кожного студента до формулювання цілей і завдань на всіх етапах педагогічної практики; аналізу і самоаналізу у вирішенні завдань, поставлених студентом, на кожному етапі; виявлення власних досягнень, помилок і їх аналізу, визначення їх причин, пошуку можливих варіантів поліпшення власної педагогічної діяльності; колективного аналізу і оцінки проведених виховних заходів; і забезпечили наявність критеріїв для аналізу та самоаналізу педагогічної діяльності.

Для узагальнення матеріалів навчальної (психолого-педагогічної) практики та практики в літніх оздоровчих таборах було обрано метод студентського портфоліо, цінність якого полягала в репрезентації різноманітності видів отриманих даних у процесі самостійної роботи (звіт, щоденник практики, аналізи уроків, розробки виховних заходів, характеристики на учнів та клас тощо).

Отже, педагогічна практика дає великі можливості для формування внутрішньої установки на педагогічну професію, служить показником розвитку багатьох важливих якостей особистості майбутнього вчителя. Діяльність студентів під час практики є аналогом професійної діяльності вчителя, а її індивідуалізація дозволила оптимізувати процес залучення студентів до педагогічної професії і сприяла формуванню індивідуального стилю їх майбутньої педагогічної діяльності.

Для реалізації завдань четвертого етапу формувального експерименту основну роботу було спрямовано на оволодіння майбутніми вчителями початкової школи основами інноваційної діяльності та формування готовності до виконання функцій дизайнера освітнього середовища школи першого ступеня і постійного особистісно-професійного розвитку. Основними напрямками роботи інституту кураторства в цьому напрямку були:

- моніторинг особистісних якостей майбутніх учителів та порівняння результатів із вихідними та проміжними даними;
- пропозиція різних варіантів соціально-корисної та професійно-орієнтованої практичної діяльності;
- створення можливостей і стимулів для активної взаємодії майбутнього фахівця з культурою та мистецтвом, освоєння ним кращих зразків творчості, осягнення культури та ін.

Серед проведених форм роботи варто відзначити майстер-класи, зустрічі з учителями початкової школи як досвідченими, так і молодими, виїзний семінар на засідання методичного об'єднання молодих учителів та реалізацію проекту «Самовдосконалення впродовж життя – це мій девіз». Цей проект став не лише узагальненням досягнутих результатів студентів у межах упровадження індивідуального маршруту розвитку особистісних якостей та здібностей, але й визначив напрями подальшої роботи майбутніх учителів.

Конструктивістські форми, методи та засоби професійної підготовки на заключному етапі дослідження були впроваджені під час вивчення дисциплін циклу професійної і практичної підготовки, його нормативної та вибіркової частин.

Покажемо організацію експериментальної роботи на прикладі навчальної дисципліни «Школознавство», вивчення якої сприяє оволодінню студентами теоретичних основ організації та управління навчально-виховним закладом і системою роботи початкової школи, допомагає сформувати досвід самооцінки і самоаналізу педагогічних явищ і ситуацій, а також уміння проектувати процес власної педагогічної діяльності та управління навчально-виховним закладом.

У табл. 5.5 подано матрицю конструювання аудиторної та позааудиторної самостійної та індивідуальної роботи студентів з метою ефективного викладання навчальної дисципліни.

Таблиця 5.5

**Матриця конструювання форм та методів роботи в процесі
викладання курсу «Школознавства»**

Тема	Вид лекційного заняття	Методи, використані на практичному занятті
Змістовий модуль 1 . Загальні основи управління		
Тема 1. Загальні основи управління й керівництва освітою та школою.	Бінарна лекція (заступник директора школи) (візуалізація).	«Мікрофон», «Незакінчене речення», «Робота в групах», «Дискусія», захист рефератів, усний та письмовий контроль (перевірка завдань для самостійної роботи).
Тема 2. Органи управління загальноосвітнього навчального закладу.		
Тема 3. Внутрішкільний контроль і керівництво навчально-виховним процесом.	Лекція з допомогою студентів (планування питань електронною поштою).	«Акваріум», «Обговорення в загальному колі», «Аналіз конкретних ситуацій», усний та письмовий контроль (перевірка завдань для самостійної роботи).
Тема 4. Планування роботи загальноосвітнього навчального закладу.	Самостійне опрацювання.	«Ажурна пилка», захист реферату.
Змістовий модуль II. Розвиток потенціалу педагогічних працівників		
Тема 5. Педагогічні працівники загальноосвітнього навчального закладу.	Лекція з наперед запланованими помилками.	Ділова гра «Школу очолив новий директор».
Тема 6. Методична робота в школі. Атестація педагогічних працівників.	Керована лекція.	Система персоніфікованого навчання «План Келлера» або індивідуальний звіт з допомогою системи «Moodle».
Тема 7. Шкільна документація.	Самостійне опрацювання	«Навчаючи – учусь», «Робота в парах», «Інтелектуальна розминка»
Тема 8. Виявлення, вивчення, узагальнення та впровадження інноваційного педагогічного досвіду.	Лекція-конференція (візуалізація).	Проект «Інновації в сучасній школі».
Залікове заняття	Захист мікродосліджень (захист-візуалізація)	

Обґрунтуємо вибір конструктивістських форм та методів професійної підготовки під час вивчення названої навчальної дисципліни. Так, бінарна лекція, проведена спільно із заступником директора школи за об'єднаними темами дала можливість студентам ґрунтовно осмислити особливості системи управління в загальноосвітньому навчальному закладі, основи

діяльності адміністрації школи й участь органів громадського самоврядування в управлінні закладом.

Лекція з допомогою студентів «Внутрішкільний контроль і керівництво навчально-виховним процесом» була попередньо спланована засобами електронної пошти, студенти стали повноцінними проектувальниками змісту лекції. Вибір виду лекції з наперед запланованими помилками був зумовлений тим, що студенти вже знайомі з окремими питаннями змісту навчальної інформації, яку вони могли отримати в процесі професійної підготовки та проходження практик. Лекційний матеріал за темою «Методична робота в школі. Атестація педагогічних працівників» має чіткий поділ на логічно закінчені частини (форми та методи методичної роботи), представлення яких супроводжувалось осмисленням та обговоренням методом «Робота в парах», а окремі питання – «Обговорення в загальному колі» та занотовуванням інформації. Лекція-конференція з заключної теми продемонструвала зацікавленість студентів матеріалом, свідченням цього є значна кількість запитань студентів, а прийом «Знаємо → Хочемо дізнатися → Дізналися», що був використаний у ході лекційного заняття, спрямував інтерес студентів на використання інноваційного педагогічного досвіду.

Проведення занять за таким конструктом підтвердило також і ефективність дібраних методів роботи:

- «Робота в групах», «Дискусія», «Мікрофон» – опрацювання «Положення про середній загальноосвітній навчально-виховний заклад» і обговорення ефективності системи управління навчальними закладами, доцільність визначеного поділу функціональних обов'язків структурних підрозділів і керівників (заняття 1);

- «Акваріум», «Обговорення в загальному колі» – обговорення праці В. О. Сухомлинського «Розмова з молодим директором школи» і ефективності запропонованої роботи керівника школи з відвідування та аналізу уроків учителів; «Аналіз конкретних ситуацій», які подані в посібнику та на сайті його супроводу (рис. 5.6) (заняття 2);

– «Ажурна пилка» – питання теми, винесеної на самостійне опрацювання, були поділені на 5 частин, попередньо було проведено інформування студентів – індивідуальні завдання (домашні групи), на занятті студенти були поділені на «робочі групи», в яких і відбувалося взаємонавчання (заняття 3);

– як педагогічну інновацію в процесі підготовки майбутніх учителів запропоновано ділову гру «Школу очолив новий директор», методичні рекомендації для підготовки та проведення представлені в посібнику, на сайті та в системі дистанційної освіти. Основна мета гри полягала в підготовці майбутніх учителів до виконання функцій членів педагогічного колективу так і його керівника, формуванні навиків планування діяльності, розподілу обов'язків, публічного представлення результатів роботи (заняття 4);

– «Навчаючи – учусь» – опрацювання питань видів, вимог та оформлення навчально-педагогічної документації; «Робота в парах», «Інтелектуальна розминка» – ознайомлення із Інструкцією з ведення ділової документації в загальноосвітніх навчальних закладах I – III ступенів (Наказ Міністерства освіти і науки України № 240 від 23.06.2000 р. // Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України. – 2000. – №17);

– робота за темами № 6 та №8 мала самостійний характер, інформацію про результати роботи було організовано за системою персоніфікованого навчання «План Келлера» або індивідуальним звітом, виконаним у системі «Moodle»;

– тема №8 передбачала виконання групового проекту в рамках завдань самостійної роботи – проект «Інновації в сучасній школі».

Виконання індивідуального навчально-дослідного завдання з навчальної дисципліни «Школознавство» забезпечило інтеграцію навчальної та професійної діяльності, оскільки підготовка мікродослідження передбачала представлення практичних аспектів реалізації обговорюваних питань та формування необхідних професійних умінь та навичок.

Тематика мікродосліджень – «Розвиток умінь аналізувати уроки та виховні заходи в умовах школи», «Вимоги та зміст планів навчально-виховної роботи класних керівників та вихователів», «Особливості діяльності методичних об'єднань в умовах загальноосвітніх закладів», «Реалізація прав та обов'язків педагогічних працівників в умовах навчальних закладів» та ін.

Важливу роль в реалізації завдань останнього етапу експериментальної роботи відіграв спецкурс «Сучасний учитель і педагогічний дизайн», упровадження якого передбачало підготовку майбутніх учителів експериментальної групи до проектної діяльності в системі початкової ланки освіти та формування готовності до поліфункціональності майбутньої професії (Додаток Ц).

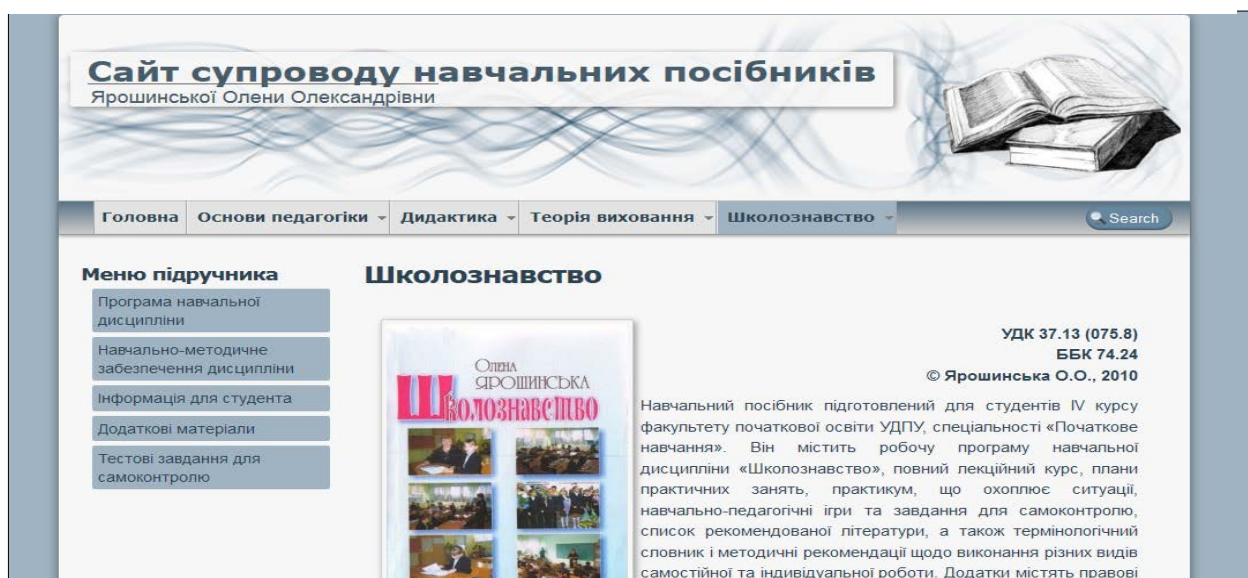


Рис. 5.7. Сайт супроводу навчального посібника «Школознавство»

Тематичний план спецкурсу (табл. 5.6) був реалізований у таких видах діяльності: аудиторна робота (лекції, практичні заняття); позааудиторна робота (наукова діяльність, навчально-професійна в період педагогічної практики).

Програма спецкурсу була розрахована всього на 54 год., з них 6 год. – лекційні заняття, 8 год. – практичні, 4 год. – науковий практикум, 16 – самостійна робота під час педагогічної практики, 16 – індивідуальна робота.

Вибір форм та методів роботи під час занять відповідав загальній стратегії проєктувальної діяльності. Так, мозковий штурм «Проектування освітнього середовища – як професійна задача майбутнього вчителя», проведений нами в межах спецкурсу, був спрямований на організацію колективної розумової діяльності для визначення ефективних умов проектування освітнього середовища початкової школи.

Таблиця 5.6

Тематичний план спецкурсу «Сучасний вчитель і педагогічний дизайн»

Тема	Лекції	Практичні заняття	Науковий практикум	Сам. робота в умовах пед. практики	Інд. робота
Змістовий модуль 1. Освітнє середовище як педагогічний феномен					
Тема 1. Освітнє середовище школи як педагогічний феномен	2			2	2
Тема 2. Структурні компоненти освітнього середовища школи першого ступеня	2	2		2	2
Тема 3. Особливості впровадження середовищного підходу			2	2	2
Тема 4. Характеристика середовищної взаємодії в умовах полісуб'єктності		2		2	2
Змістовий модуль 2. Основи проектування освітнього середовища					
Тема 5. Основи педагогічного проектування	2	2		2	2
Тема 6. Методологія педагогічного проектування			2	2	2
Тема 7. Методика проектування освітнього середовища		2		2	2
Тема 8. Сучасний учитель як дизайнер середовища				2	2
Всього	6	8	4	16	16

У ході проведення мозкового штурму, по-перше, було запропоновано висловити власну думку про проектування освітнього середовища, а також назвати слова, що асоціюються зі словом «середовище». Студентами були названі такі слова, як-от: довкілля, світ, природа, простір. Ці слова-асоціації

свідчили про необхідність ознайомити студентів із процесом проектування освітнього середовища.

По-друге, студенти давали такі визначення середовища: «середовище – це штучно побудована система, структура і складники якої створюють необхідні умови для досягнення цілей навчально-виховного процесу»; «середовище – це сукупність ресурсів, потрібних людині для того, щоб знайти відповіді на різноманітні питання, створити потрібний контекст для навчання і проілюструвати досліджувані процеси» тощо.

Наприкінці мозкового штурму його учасники дійшли висновку, що конструктивно розв'язати проблему зміни діючої моделі освітнього середовища можна за умови ефективного проектування механізму змін.

Студентами також було запропоновано проект «Освітнє середовище школи». Мета проекту: створення освітнього середовища, яке включає технічні, програмні, телекомунікаційні і методичні засоби, що дозволяють застосовувати в освітньому процесі нові інформаційні технології і здійснювати збір, зберігання й обробку даних системи освіти. Освітнє середовище здійснює підтримку освітнього процесу й автоматизацію управлінської діяльності, забезпечує підвищення якості освіти й будується на основі розвитку ІКТ компетенцій адміністрації, учителів, учнів.

Отже, впровадження в процесі професійної підготовки майбутніх учителів спецкурсу «Сучасний вчитель і педагогічний дизайн» сприяло виконанню таких завдань: творчому засвоєнню матеріалу проектувального напрямку; об'єднанню теоретичних і практичних знань із проектування освітнього середовища школи; активізації пізнавально-мотиваційної діяльності; формуванню здатності до реалізації нової ролі вчителя – дизайнера освітнього середовища на засадах конструктивістської педагогіки.

Зміст спецкурсу має узагальнювальний характер, оскільки знання та вміння, яких набували студенти на заняттях, інтегрують зміст навчальних дисциплін та актуалізують питання особливостей середовищної взаємодії;

проектування діяльності; конструювання форм, методів та засобів організації взаємодії в початковій школі на засадах педагогічного дизайну.

Педагогічна практика як форма практичної підготовки студентів стала органічною частиною формувального експерименту та шляхом реалізації окремих завдань спецкурсу. Педагогічна практика відіграла системоутворювальну роль у формуванні творчої особистості майбутнього вчителя початкової школи, його готовності до професійної діяльності. Під час педагогічної практики студенти закріплювали професійні уміння в організації навчально-виховного процесу в початковій школі, набували власного досвіду реалізації середовищної взаємодії, проектування діяльності та узагальнення результатів роботи. Практична діяльність у школі першого ступеня ґрунтувалася на уже здобутих професійних знаннях, теоретичному фундаменті, сформованому в умовах освітнього середовища професійної підготовки, та створювала змістове та процесуальне підґрунтя для вироблення комплексного бачення майбутньої професійної діяльності з позиції помічника учнів, дизайнера їх освітнього середовища.

Отже, ефективність упровадження методики проектування освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи забезпечувалася шляхом внесення доповнень та змін у компоненти наявного освітнього середовища. Система спроектованих форм, методів та засобів інтегрована у шість блоків, які послідовно реалізувалися на етапах фахової підготовки, зокрема: 1) адаптація студентів у площині взаємодії з освітнім середовищем професійної підготовки; 2) залучення студентів до свідомого професійно-особистісного розвитку в умовах освітнього середовища професійної підготовки; 3) проектування індивідуального освітнього маршруту та його реалізація в освітньому середовищі професійної підготовки; 4) проектування науково-дослідної роботи; 5) входження у квазіпрофесійну діяльність в умовах освітнього середовища професійної підготовки; 6) учитель початкової школи – дизайнер освітнього середовища школи першого ступеня.

Завдання визначених блоків також були спрямовані на експериментальну перевірку педагогічних умов, що забезпечують ефективність професійної підготовки в проектованому освітньому середовищі.

Експериментальна робота сприяла розгортанню наукового пошуку від прогностичного уявлення про професійну підготовку майбутніх учителів початкової школи в проектованому середовищі до створення його нового проекту. Необхідно узагальнити результати формувального етапу експерименту з метою оцінки ефективності проектувального процесу, зіставити прогнозовані та реально отримані результати проекту, визначити причини відхилень.

5.2. Інтерпретація результатів дослідно-експериментальної роботи

Логіка дослідження вимагає інтерпретації результатів упровадження методики проектування освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи та її впливу на ефективність удосконалення фахової підготовки майбутніх педагогів визначеного напрямку.

Ефективність дослідно-експериментальної роботи з реалізації розробленої методики визначалася поетапно. Після завершення кожного блоку студенти контрольних й експериментальних груп взяли участь у проміжній діагностиці готовності до професійної діяльності відповідно до сформованості компонентів: ціннісно-мотиваційного, гносеологічно-творчого, особистісно-діяльнісного. Така організація проміжного моніторингу була зумовлена необхідністю діагностування змін у показниках сформованості компонентів готовності майбутніх учителів початкової школи до професійної діяльності з метою визначення ефективності запропонованих форм, методів та засобів підготовки, що мали інноваційний характер. Порівняння результатів експериментальних та контрольних груп на

проміжних зрізах, отриманих у ВНЗ, що брали участь в експерименті, дозволили мобільно вносити корективи у процес проектування освітнього середовища професійної підготовки з метою покращення показників того чи іншого компонента готовності.

На формувальному етапі після реалізації моделі професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи в проектованому освітньому середовищі з використанням розробленої методики, також було проведено прикінцевий зріз визначення стану готовності майбутніх учителів початкової школи до професійної діяльності.

Завдання інтерпретації результатів дослідно-експериментальної роботи реалізовано через послідовні дії, які склалися з підпроцесів: узагальнення характеристики освітнього середовища професійної підготовки його суб'єктами; встановлення відмінностей у показниках сформованості компонентів готовності до професійної діяльності студентів експериментальних й контрольних груп та підтвердження їх результатами дисперсійного аналізу; дослідження динаміки сформованості компонентів готовності майбутніх учителів початкової школи до професійної діяльності в проектованому освітньому середовищі за проміжними та прикінцевим зрізами; статистична обробка отриманих експериментальних даних.

Для визначення загальної оцінки функціонування компонентів освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи було проведено опитування суб'єктів освітнього середовища професійної підготовки (викладачів, кураторів, наставників, представників адміністративного корпусу, студентів). Результати отриманих даних показали зміни, які відбулися у компонентах освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи. Результати опитування деталізовано у табл. 5.7.

Узагальнення результатів сформованості компонентів готовності майбутніх учителів початкової школи до професійної діяльності в проектованому освітньому середовищі представимо поетапно (за блоками),

щоб цілісно простежити динаміку змін у показниках упродовж усіх років професійної підготовки (2010–2014 рр.).

Таблиця 5.7

Оцінка проектного освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи

Компоненти освітнього середовища	Напрями діяльності університетів	
	Наявний стан освітнього середовища	Проектоване освітнє середовище
навчально-виховний	Планування навчально-виховного процесу, наукової діяльності; формування суспільно і особистісно значущих умінь та індивідуальних якостей, які забезпечують готовність майбутнього вчителя до професійної діяльності.	Оновлення форм, методів та засобів освітньої взаємодії, що забезпечили інтегративний вплив на формування готовності до професійної діяльності, підвищення суб'єкт-суб'єктності навчання, гармонізації виховних впливів, результативності наукового співробітництва тощо.
соціально-культурний	Реалізація культурних та соціокультурних впливів з метою становлення студента як майбутнього фахівця та члена соціуму; відсутність цілісності у планування та реалізації завдань викладачів та кураторів в умовах соціокультурного простору.	Відбулася модернізація системи соціокультурної взаємодії на основі впровадження нових форм, методів та засобів, спрямована на підвищення ефективності проф. підготовки, розширення можливостей закладу в межах соціокультурного простору освіти, інтегрована взаємодія інституту кураторства та наставництва.
інформаційно-комунікаційний	Відбувається реалізація функцій планування, розробки та розвитку нових інформаційних послуг, проте їх впровадження носить стихійний характер; удосконалення форм та методів інформаційної взаємодії на основі технологій локального доступу.	Створення цілісної системи, що забезпечує інтеграцію навчальної, наукової та соціокультурної діяльності викладачів та студентів, забезпечує вільний доступ до навчально-методичного забезпечення та інтернет-джерел, сприяє формуванню мотивації до роботи з інформаційними ресурсами та комунікаційними технологіями.

Студенти контрольних й експериментальних груп після впровадження блоків інновацій виконували комплекси завдань дослідження показників готовності до професійної діяльності відповідно до компонентів: ціннісно-мотиваційного (ЦМ), гносеологічно-творчого (ГТ), особистісно-діяльнісного (ОД) за методикою, розробленою під час констатувального експерименту, проте показники: «володіння системними знаннями зі спеціальності», «сформованість системи професійних умінь та навичок»

оцінювався за програмами навчальних дисциплін опанованих студентами на період діагностування.

Після здійснення теоретичної та практичної підготовки майбутніх учителів початкової школи в проектованому освітньому середовищі узагальнено результати за прикінцевим зрізом. Його методика проведення відповідала комплексному оцінюванню результатів сформованості ціннісно-мотиваційного, гносеологічно-творчого та особистісно-діяльнісного компонентів, як на констатувальному етапі, з метою проведення порівняльного експерименту.

Обрахунки, як і під час констатувального зрізу, виявилися досить об'ємними. Запропоновані комплекси завдань студенти контрольних й експериментальних груп виконали на різних рівнях. Зазначимо, що результати, які показали студенти експериментальних груп, значно вищі результатів контрольних груп в усіх навчальних закладах, що виступили експериментальною базою дослідження, зокрема в Уманському державному педагогічному університеті імені Павла Тичини, Миколаївському національному університеті імені В. О. Сухомлинського, ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди», Полтавському національному педагогічному університеті імені В. Г. Короленка, Східноєвропейському національному університеті імені Лесі Українки.

Цифрові дані таблиці потребують математичної обробки, яку виконаємо за допомогою середньоарифметичної виваженої за формулою 3.3 (п. 3.2).

За цією формулою вирахуємо середньоарифметичні показники сформованих показників готовності майбутніх учителів початкової школи до професійної діяльності. У табл. 5.8. для прикладу наведено результати, отримані в Уманському державному педагогічному університеті імені Павла Тичини.

За прикладом Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини здійснено обрахунки середньоарифметичної виваженої в інших університетах. Результати за середньоарифметичною виваженою, узагальнено за 2011–2014 навчальними роками і представлено у табл. 5.9.

Таблиця 5.8

**Показники сформованості компонентів готовності майбутніх учителів
початкової школи до професійної діяльності
(середньоарифметична, проміжні та прикінцевий зрізи)**

Компоненти	Комплекс завдань дослід. показника	Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини													
		Блок 1		Блок 2		Блок 3		Блок 4		Блок 5		Блок 6		Прикінцевий зріз	
		КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
Ціннісно-мотиваційний	1	2,60	3,50	2,70	3,55	2,70	3,80	2,85	3,85	3,15	3,95	3,30	4,10	2,85	3,83
	2	2,30	3,54	2,45	3,65	2,50	3,85	2,55	4,00	2,65	4,05	2,85	4,15	2,72	3,85
	3	2,35	3,52	2,45	3,50	2,50	3,75	2,65	3,80	2,80	4,00	2,90	4,05	2,60	3,81
	Середнє	2,42	3,52	2,53	3,57	2,57	3,80	2,68	3,88	2,87	4,00	3,02	4,10	2,71	3,83
Гносеологічно-творчий	4	2,40	3,50	2,45	3,75	2,60	3,98	2,70	4,10	2,80	4,20	2,90	4,30	2,75	4,04
	5	2,45	3,65	2,60	3,75	2,70	4,00	2,80	4,10	3,10	4,30	3,45	4,35	2,76	4,02
	6	2,70	3,65	2,80	3,85	2,85	3,97	3,20	4,10	3,60	4,20	3,60	4,35	2,85	4,0
	Середнє	2,52	3,60	2,62	3,78	2,72	3,98	2,90	4,10	3,17	4,23	3,32	4,33	2,79	4,02
Особистісно-діяльнісний	7	2,45	3,55	2,70	3,68	2,75	3,75	2,90	3,95	3,10	4,60	3,15	4,25	3,20	3,95
	8	2,35	3,50	2,50	3,75	2,65	3,90	2,70	4,00	2,95	4,30	3,05	4,35	3,0	3,96
	9	2,70	3,55	2,75	3,75	2,80	4,00	2,95	4,00	3,05	4,15	3,30	4,35	3,1	4,00
	Середнє	2,50	3,53	2,65	3,73	2,73	3,88	2,85	3,98	3,03	4,15	3,17	4,32	3,10	3,97

Аналіз цифрових даних таблиці показує, що отримані результати проміжних та прикінцевого зрізів визначення сформованості показників компонентів готовності майбутніх учителів початкової школи до професійної діяльності в університетах, де здійснювалася апробація дослідження, різні і мають значне відхилення. Результати проміжних зрізів після впровадження методики проектування освітнього середовища проаналізуємо за узагальненими по експериментальним ВНЗ середньоарифметичними показниками та якісними змінами у компонентах готовності.

Після першого блоку впровадження методики проектування освітнього середовища та удосконалення професійної підготовки з метою адаптації студентів до освітнього середовища відбулися суттєві зміни в результатах показників компонентів готовності до професійної діяльності. Так, в експериментальних групах найбільший бал оцінювання за ЦМ компонентом склав – 3,52 (Уманський державний педагогічний університет

імені Павла Тичини). Найсуттєвіші зміни відбулися за індикаторами: ціннісне ставлення до подій, людей, себе; усвідомлення важливості постійного процесу навчання; наявність інтересу і позитивних установок до педагогічної діяльності вчителя початкової школи.

Таблиця 5.9

**Узагальнені показники сформованості компонентів готовності
майбутніх учителів початкової школи до професійної діяльності
(середньоарифметична, проміжні та прикінцевий зрізи)**

Блоки	Групи	Назва університету																	
		Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини			ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»			Миколаївський національний університет імені В. О. Сухомлинського			Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка			Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки			Середнє		
		ЦМ	ГТ	ОД	ЦМ	ГТ	ОД	ЦМ	ГТ	ОД	ЦМ	ГТ	ОД	ЦМ	ГТ	ОД	ЦМ	ГТ	ОД
Блок 1	КГ	2,42	2,52	2,50	2,40	2,60	2,55	2,50	2,71	2,62	2,60	2,80	2,73	2,40	2,55	2,49	2,46	2,64	2,56
	ЕГ	3,52	3,60	3,53	3,20	3,51	3,34	3,36	3,65	3,42	3,30	3,74	3,61	3,24	3,42	3,39	3,32	3,58	3,46
Блок 2	КГ	2,53	2,62	2,65	2,41	2,63	2,52	2,61	2,72	2,54	2,55	2,69	2,61	2,47	2,58	2,50	2,51	2,65	2,58
	ЕГ	3,57	3,78	3,73	3,52	3,72	3,64	3,62	3,84	3,70	3,59	3,65	3,60	3,58	3,82	3,72	3,58	3,76	3,68
Блок 3	КГ	2,57	2,72	2,73	2,64	2,82	2,73	2,47	2,59	2,50	2,64	2,88	2,47	2,62	2,90	2,71	2,59	2,78	2,63
	ЕГ	3,80	3,98	3,88	3,85	3,93	3,80	3,74	3,89	3,70	3,82	4,00	3,80	3,76	3,88	3,90	3,79	3,94	3,82
Блок 4	КГ	2,68	2,90	2,85	2,41	2,74	2,46	2,54	2,79	2,65	2,60	2,84	2,68	2,70	2,72	2,65	2,60	2,80	2,66
	ЕГ	3,88	4,10	3,98	3,92	3,89	3,80	3,74	4,00	3,00	3,78	4,00	3,70	3,76	3,90	3,80	3,87	3,98	3,84
Блок 5	КГ	2,87	2,17	3,03	2,48	2,74	2,60	2,74	2,90	2,81	2,91	3,00	2,97	2,54	2,74	2,61	2,71	2,91	2,80
	ЕГ	4,00	4,23	4,15	3,94	4,05	4,00	3,88	4,12	3,90	3,90	4,05	3,98	4,00	4,15	4,10	3,94	4,12	4,03
Блок 6	КГ	3,02	3,32	3,17	2,94	3,12	2,99	3,00	3,18	3,10	3,05	3,23	3,12	3,00	3,30	3,22	3,00	3,23	3,12
	ЕГ	4,10	4,33	4,32	4,00	4,25	4,15	4,05	4,40	4,22	4,12	4,31	4,31	4,20	4,50	4,30	4,09	4,36	4,26
Прикінцевий зріз	КГ	2,71	2,79	2,86	2,59	2,82	2,68	2,70	2,86	2,76	2,78	2,96	2,83	2,66	2,85	2,75	2,69	2,86	2,78
	ЕГ	3,83	4,02	3,97	3,76	3,95	3,84	3,81	4,04	3,73	3,80	4,02	3,91	3,82	4,02	3,92	3,81	4,01	3,87

Після першого блоку за ГТ компонентом найбільший показник – 3,65 балів (Миколаївський національний університет імені В. О. Сухомлинського). Удосконалено здатність майбутніх учителів пізнавати педагогічні явища і процеси; підвищено загальний культурний рівень розвитку; розпочато формування цілісної системи знань про сутність навчально-виховної діяльності у початковій школі; студенти підвищили прояв творчих здібностей, таких як ініціативність та творча натхненність. В експериментальних групах найбільший бал оцінювання

за ОД компонентом – 3,61 (Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка). Відзначено підвищення результатів оцінювання за індикаторами: прояв особистісних якостей учителя-гуманіста (порядність, доброзичливість тощо); наявність умінь формулювати цілі професійної діяльності, визначати шляхи їх реалізації; удосконалено вміння працювати з інформацією, здійснювати її пошук та аналіз; підвищено комунікативну спрямованість освітньо-професійної взаємодії в освітньому середовищі.

Адаптаційний процес студентів в освітньому середовищі професійної підготовки був оптимальним, на думку експертів, завдячуючи: ґрунтовній роботі інституту кураторства за інноваційними формами та методами, адаптації до форм дистанційного отримання навчально-методичної інформації засобами системи дистанційної освіти та сайту супроводу навчальних посібників, використанню конструктивістських форм, засобів та методів навчально-педагогічного супроводу, гармонізації виховних впливів та наукового співробітництва.

Після впровадження другого блоку інновацій: «Залучення студентів до свідомого професійно-особистісного розвитку в умовах освітнього середовища професійної підготовки» та реалізації визначеної у цьому контексті педагогічної умови узагальнено такі показники в експериментальних групах: за ЦМ та ГТ компонентами найбільший показник – виявлено в Миколаївському національному університеті імені В. О. Сухомлинського, зокрема ЦМ – 3,62 бали, ГТ – 3,84. Зміни відбулися за індикаторами показника ціннісно-мотиваційного компонента: усвідомлення важливості особистісного й професійного розвитку; підвищення позитивного ставлення до проектування професійно-особистісного саморозвитку. За показниками гносеологічно-творчого компонента удосконалено: здатність пізнавати педагогічні явища і процеси; розпочато розвиток педагогічного мислення; визначено наявність міцних знань про організацію і специфіку навчальної взаємодії в системі початкової

школи; зафіксовано прояв пізнавальної активності та творчості студентів експериментальних груп. Найвищий показник за ОД – 3,73 бали (Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини). Що доведено змінами за індикаторами особистісно-діяльнісного компонента: наявність умінь та навичок організації навчально-виховного процесу в початковій школі; оцінювання своєї професійної діяльності з метою самоактуалізації та самовдосконалення.

Реалізація блоку «Проектування індивідуального освітнього маршруту та його реалізація в освітньому середовищі професійної підготовки» також забезпечила суттєві зміни у показниках сформованості компонентів готовності майбутніх учителів початкової школи до професійної діяльності. Реалізація комплексної програми «Мій освітній маршрут» та використання системи форм, методів та засобів проектування соціально-культурного, навчально-виховного та інформаційно-комунікаційного середовищ забезпечила високі показники за компонентами. Найвищий бал за показниками ЦМ компонента – 3,82 (Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка), ГТ – 3,98 (Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини), ОД – 3,90 бали (Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки). Зміни відбулися за індикаторами: ціннісно-мотиваційного компонента (розуміння значущості базових культурних цінностей для самореалізації та досягнення успіху; наявність інтересу і позитивних установок до педагогічної діяльності вчителя початкової школи; сформованість потреби у професійній самореалізації, самоактуалізації; формування педагогічних установок на суб'єкт-суб'єктну взаємодію); гносеологічно-творчого компонента (здатність пізнавати педагогічні явища і процеси, формулювати цілі професійної діяльності; інтеграція теоретичних та методичних знань з метою проектування освітніх процесів; здатність творчо застосовувати набуті знання при вирішенні педагогічних та навчально-виховних завдань; сформованість творчих здібностей: творча інтуїція, оригінальність);

особистісно-діяльнісного компонента (практичні уміння та навичками організації навчально-виховного процесу в загальноосвітніх навчальних закладах першого ступеня; комплексність умінь та навичок оцінювання своєї професійної діяльності з метою самовдосконалення; сформованість організаційно-діяльнісних якостей учителя; розвиток уміння взаємодіяти з суб'єктами освітнього середовища; здатність узагальнювати інформацію засобами інформаційних технологій).

Проектування науково-дослідної роботи за авторською методикою (блок 4) забезпечила підвищення показників сформованості в усіх експериментальних групах, проте найсуттєвіші зміни зафіксовано в ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди» за ЦМ компонентом – 3,92 бали, а також ГТ – 4,10 та ОД – 3,98 балів (Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини).

На нашу думку, саме інтеграція навчальної та наукової діяльності, початок впровадження програми «Індивідуальний маршрут наукової роботи», використання різноманітних форм та методів організації наукового співробітництва, участь у проекті «Науковий простір», започаткування електронного архіву наукових публікацій Інституційного репозитарію, участь у різноманітних інтернет-заходах та форсайт-проекті «Каталог репозитаріїв світу» дали можливість покращити результативність за індикаторами показників готовності до професійної діяльності: усвідомлення важливості постійного процесу навчання; позитивне відношення до проектування професійно-особистісного саморозвитку; підвищення загального культурного рівня розвитку; сформованість педагогічного мислення; володіння ґрунтовними знаннями про сучасні тенденціями розвитку системи вітчизняної освіти; здатність творчо застосовувати набуті знання при вирішенні педагогічних та навчально-виховних завдань з урахуванням конкретних педагогічних ситуацій; удосконалення умінь та навичок організації та оцінювання своєї

професійної діяльності; здатність проявляти суб'єктну активність та самоорганізованість тощо.

Після впровадження системи форм, методів та засобів п'ятого блоку інновацій: «Входження в квазіпрофесійну діяльність в умовах освітнього середовища професійної підготовки» узагальнено найвищі показники в експериментальних групах Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини: за ЦМ компонентом – 4,0 бала, ГТ – 4,23, ОД – 4,15. Вважаємо, що комплексна реалізація завдань даного блоку дала можливість ґрунтовно удосконалити роботу інституту кураторства через впровадження елементів технології коучінгу та участі студентів у проєкті «Моя майбутня професія», підвищити якість взаємодії в контексті використання практико-орієнтованих форм, методів та засобів, забезпечила системність наукового співробітництва та широке застосування інформаційних технологій в умовах інформаційно-комунікаційного середовища.

Зміни відбулися за індикаторами показника ціннісно-мотиваційного компонента: потреба у професійній самореалізації, самоактуалізації; розвиток педагогічних установок на суб'єкт-суб'єктну взаємодію; усвідомлення важливості гуманістичних цінностей у роботі вчителя початкової школи; спрямованість на творче оволодіння професією та активну майбутню професійну діяльність. За показниками гносеологічно-творчого компонента удосконалено: педагогічне мислення; систему знань про сутність, мету, зміст, методи, форми організації та контролю навчально-виховної діяльності у початковій школі, знання про організацію і специфіку навчальної взаємодії в системі початкової школи; здатність творчо застосовувати набуті знання при вирішенні педагогічних та навчально-виховних завдань з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей школярів. Змінами за індикаторами особистісно-діяльнісного компонента проявилися: у здатності комплексно використовувати практичні уміння та навичками з метою організації навчально-виховного процесу в

загальноосвітніх навчальних закладах першого ступеня; прояві професійно значущих особистісних якостей.

Узагальнення результатів експериментальної роботи за блоком 6: «Вчитель початкової школи – дизайнер освітнього середовища школи першого ступеня» продемонструвало найбільше підвищення балів за показниками сформованості критерії готовності майбутніх педагогів до професійної діяльності, зокрема в експериментальних групах найбільший бал оцінювання за ЦМ компонентом склав – 4,20 (Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки). Найсуттєвіші зміни відбулися за індикаторами: сформованість загальнолюдських цінностей; спрямованість на творче оволодіння професією та активну майбутню професійну діяльність; наявність потреби у професійній самореалізації. Після цього блоку за ГТ компонентом найбільший показник – 4,40 балів (Миколаївський національний університет імені В. О. Сухомлинського). Удосконалено здатність майбутніх учителів пізнавати педагогічні явища і процеси, формулювати цілі професійної діяльності та здійснювати їх реалізацію; виявлено наявність системності та ґрунтовності знань про сутність, мету, зміст, методи, форми організації та контролю навчально-виховної діяльності у початковій школі та знань про інноваційні методи та технології в галузі початкової освіти; реалізовано інтеграцію теоретичних та методичних знань з метою проектування освітніх процесів та середовищ; підвищено рівень сформованості творчих здібностей (творча інтуїція, оригінальність, творча розкутість тощо). В експериментальних групах найбільший бал оцінювання за ОД – 4,32 (Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини). Відзначено підвищення результатів оцінювання за індикаторами: самостійність та комплексність використання професійних умінь та навичок з метою організації навчально-виховного процесу в загальноосвітніх навчальних закладах першого ступеня; наявність умінь та навичок оцінювання своєї професійної діяльності з метою самоактуалізації та самовдосконалення; уміння

взаємодіяти з суб'єктами освітнього середовища початкової школи; сформованість уміння працювати з інформацією; здатність проявляти педагогічну спрямованість, суб'єктну активність та самоорганізованість тощо.

Аналіз результатів за середньоарифметичною виваженою сформованості компонентів готовності майбутніх учителів початкової школи до професійної діяльності на прикінцевому зрізі в експериментальних групах відрізняється від показників у контрольних групах. Водночас, зауважимо, що бали отримані студентами на прикінцевому зрізі є нижчими ніж за останніми блоками. На нашу думку, це зумовлено комплексністю діагностування на прикінцевому зрізі за усіма показниками компонентів, відповідно до вимог усього спектру цінностей, знань, умінь, особистісних якостей та здатностей, які формуються у процесі фахової підготовки майбутніх учителів початкової школи. Так, найвищий бал за показниками ЦМ компонента – 3,83 (Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини), ГТ – 4,04 (Миколаївський національний університет імені В. О. Сухомлинського), ОД – 3,97 балів (Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини).

Середньоарифметична сформованість компонентів готовності майбутніх учителів початкової школи до професійної діяльності за показниками прикінцевого зрізу складає: ЦМ_е компонент в експериментальних групах – 3,81 бала, що становить 76,2 %, ГТ_е – 4,01 (80,2 %), ОД_е – 3,87 (77,4 %); у контрольних групах: ЦМ_к – 2,69 балів (53,8 %), ГТ_к – 2,86 (57,2 %), ОД_к – 2,78 (55,6 %).

Для уточнення, підтвердження середньоарифметичної виваженої та її достовірності застосовуємо, як і на етапі констатувального експерименту, такий параметр статистичного розподілу, як дисперсія, для визначення якої використаємо формулу 3.4 (п. 3.2).

Отримані результати визначення дисперсії в студентів контрольних й експериментальних груп подано у табл. 5.10.

Таблиця 5.10

**Показники сформованості компонентів готовності майбутніх
учителів початкової школи до професійної діяльності
(дисперсія, проміжні та прикінцевий зрізи)**

Блоки	Групи	Назва університету																	
		Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини			ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»			Миколаївський національний університет імені В. О. Сухомлинського			Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка			Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки			Середнє		
		ЦМ	ГТ	ОД	ЦМ	ГТ	ОД	ЦМ	ГТ	ОД	ЦМ	ГТ	ОД	ЦМ	ГТ	ОД	ЦМ	ГТ	ОД
Блок 1	КГ	0,98	0,74	0,72	1,02	0,09	0,65	0,44	0,22	0,39	0,50	0,78	0,61	0,44	0,52	0,62	0,68	0,47	0,60
	ЕГ	0,74	0,72	0,34	0,59	1,01	0,61	0,34	0,52	0,49	0,61	0,80	0,62	0,08	0,70	0,25	0,47	0,75	0,46
Блок 2	КГ	0,36	0,40	0,52	0,47	0,34	0,25	0,42	0,70	0,92	0,64	0,74	0,81	0,99	0,82	0,74	0,58	0,60	0,65
	ЕГ	0,50	0,31	0,78	0,09	0,32	0,21	0,31	0,67	0,81	0,93	0,74	0,62	0,50	0,44	0,71	0,47	0,50	0,55
Блок 3	КГ	0,62	0,47	0,52	0,38	1,02	0,94	0,82	0,64	0,47	0,38	0,20	0,39	0,41	0,54	0,38	0,52	0,57	0,54
	ЕГ	0,43	1,02	0,31	0,25	0,52	0,37	0,84	0,92	0,54	0,61	0,74	0,25	0,36	0,42	0,54	0,50	0,72	0,40
Блок 4	КГ	0,37	0,62	0,92	0,64	0,74	0,81	0,34	0,52	0,63	0,74	0,90	0,06	0,71	0,82	0,31	0,56	0,72	0,55
	ЕГ	0,40	0,31	0,54	0,62	0,31	0,28	0,38	0,61	0,54	0,74	0,80	0,93	0,41	0,32	0,50	0,51	0,47	0,56
Блок 5	КГ	0,51	0,42	0,64	0,72	0,80	0,09	0,92	0,84	0,73	0,62	0,80	0,41	0,54	0,33	0,20	0,66	0,64	0,41
	ЕГ	0,41	0,54	0,31	0,62	0,74	0,98	1,02	0,34	0,25	0,32	0,81	0,76	0,64	0,33	0,18	0,60	0,55	0,50
Блок 6	КГ	0,22	0,90	0,33	0,54	0,72	0,16	0,09	0,29	0,54	0,31	0,76	0,84	0,92	0,43	0,39	0,42	0,62	0,45
	ЕГ	0,37	0,24	0,56	0,50	0,71	0,82	0,19	0,31	0,58	0,90	0,09	0,36	0,47	0,50	0,32	0,49	0,37	0,53
Прикінцевий зріз	КГ	0,49	0,62	0,59	0,64	0,65	0,43	0,51	0,54	0,62	0,53	0,71	0,54	0,68	0,55	0,42	0,57	0,61	0,52
	ЕГ	0,69	0,43	0,46	0,46	0,69	0,60	0,53	0,53	0,52	0,44	0,64	0,59	0,43	0,45	0,35	0,51	0,55	0,50

Результати визначення дисперсії свідчать про те, що дисперсія за узагальненими середніми показниками після впровадження методики проектування освітнього середовища для студентів експериментальних груп на етапі прикінцевого зрізу за $ЦМ_e$ складає – 0,51, $ГТ_e$ – 0,55, $ОД_e$ – 0,50 (середнє – 0,52); у контрольних групах – $ЦМ_k$ – 0,57, $ГТ_k$ – 0,61, $ОД_k$ – 0,52 (середнє – 0,57).

Для узгодження одиниць середньоарифметичної та дисперсії використаємо стандартне відхилення і вирахуємо його за формулою 3.5.

(п. 3.2). Отримані результати визначення стандартного відхилення відображено в табл. 5.11.

Таблиця 5.11

**Показники сформованості компонентів готовності майбутніх учителів
початкової школи до професійної діяльності
(стандартне відхилення, проміжні та прикінцевий зрізи)**

Блоки	Групи	Назва університету																	
		Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини			ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»			Миколаївський національний університет імені В. О. Сухомлинського			Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка			Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки			Середнє		
		ЦМ	ГТ	ОД	ЦМ	ГТ	ОД	ЦМ	ГТ	ОД	ЦМ	ГТ	ОД	ЦМ	ГТ	ОД	ЦМ	ГТ	ОД
Блок 1	КГ	0,99	0,86	0,85	1,01	0,30	0,81	0,66	0,47	0,62	0,71	0,88	0,78	0,66	0,72	0,79	0,81	0,65	0,77
	ЕГ	0,86	0,85	0,58	0,77	1,00	0,78	0,58	0,72	0,70	0,78	0,89	0,79	0,28	0,84	0,50	0,66	0,86	0,67
Блок 2	КГ	0,60	0,63	0,72	0,69	0,58	0,50	0,65	0,84	0,96	0,80	0,86	0,90	0,99	0,91	0,86	0,75	0,76	0,79
	ЕГ	0,71	0,56	0,62	0,30	0,57	0,46	0,56	0,82	0,90	0,96	0,86	0,79	0,71	0,66	0,84	0,65	0,69	0,72
Блок 3	КГ	0,79	0,69	0,72	0,62	1,01	0,97	0,91	0,80	0,69	0,62	0,45	0,62	0,64	0,73	0,62	0,71	0,74	0,72
	ЕГ	0,66	1,01	0,56	0,50	0,72	0,61	0,92	0,96	0,73	0,78	0,86	0,50	0,60	0,65	0,73	0,69	0,84	0,63
Блок 4	КГ	0,61	0,79	0,96	0,80	0,86	0,90	0,58	0,72	0,79	0,86	0,95	0,24	0,84	0,91	0,56	0,74	0,84	0,69
	ЕГ	0,63	0,56	0,73	0,79	0,56	0,53	0,62	0,78	0,73	0,86	0,89	0,96	0,64	0,57	0,71	0,71	0,67	0,73
Блок 5	КГ	0,71	0,65	0,80	0,85	0,89	0,30	0,96	0,92	0,85	0,79	0,89	0,64	0,73	0,57	0,45	0,81	0,79	0,61
	ЕГ	0,64	0,73	0,56	0,79	0,86	0,99	1,01	0,58	0,50	0,57	0,90	0,87	0,80	0,57	0,42	0,76	0,73	0,67
Блок 6	КГ	0,47	0,95	0,57	0,73	0,85	0,40	0,30	0,54	0,73	0,56	0,87	0,92	0,96	0,66	0,62	0,60	0,77	0,65
	ЕГ	0,61	0,49	0,75	0,71	0,84	0,91	0,44	0,56	0,76	0,95	0,30	0,60	0,69	0,71	0,57	0,68	0,58	0,72
Прикінцевий зріз	КГ	0,68	0,78	0,76	0,79	0,77	0,61	0,69	0,72	0,78	0,72	0,83	0,70	0,82	0,73	0,63	0,74	0,77	0,70
	ЕГ	0,82	0,65	0,67	0,66	0,81	0,75	0,70	0,71	0,71	0,66	0,77	0,75	0,64	0,66	0,58	0,70	0,72	0,69

Дані таблиці 5.11 засвідчують, що стандартне відхилення за результатами прикінцевого зрізу є таким: експериментальні групи – ЦМ_е – 0,70, ГТ_е – 0,72, ОД_е – 0,69; контрольні – ЦМ_к – 0,74, ГТ_к – 0,77, ОД_к – 0,70.

Для оцінки точності вимірювання середньоарифметичної обрано похибку вибіркового середнього, яку визначимо за формулою 3.6 (п. 3.2).

Отримані результати визначення похибки вибіркового середнього відображено в табл. III.1 (Додаток III). Їх аналіз демонструє, що похибка

вибіркового середнього на прикінцевому зрізі дорівнює в експериментальних групах – $\text{ЦМ}_e = 0,09$, $\text{ГТ}_e = 0,09$, $\text{ОД}_e = 0,09$; контрольних – $\text{ЦМ}_k = 0,10$, $\text{ГТ}_k = 0,10$, $\text{ОД}_k = 0,09$. За узагальненими результатами, середньоарифметична та її похибка складають для експериментальних груп – $\text{ЦМ}_e = 3,81 \pm 0,09$, $\text{ГТ}_e = 4,01 \pm 0,09$, $\text{ОД}_e = 3,87 \pm 0,09$; контрольних – $\text{ЦМ}_k = 2,69 \pm 0,10$, $\text{ГТ}_k = 2,86 \pm 0,10$, $\text{ОД}_k = 2,78 \pm 0,09$.

Результати проведеного статистичного аналізу на етапі формувального експерименту довели наявність суттєвої різниці між показниками сформованості ціннісно-мотиваційного, гносеологічно-творчого та особистісно-діяльнісного компонентів готовності до професійної діяльності студентів експериментальних й контрольних груп. Достовірність перевіримо за допомогою критерію Пірсона (за формулою 3.7).

Цей критерій визначається для кожного студента, тому показати всі визначення в дисертаційній роботі неможливо. У зв'язку з цим наводимо як приклад його розрахунок по Уманському державному педагогічному університету імені Павла Тичини за трьома компонентами готовності. Результати обчислень представлено в табл. 5.12.

Таблиця 5.12

**Розрахунок критерію Пірсона
(формувальний етап експерименту, прикінцевий зріз)**

Компоненти	Бали	Частоти показників						
		n_e	n_k	n'_e	n'_k	$n'_e - n'_k$	$(n'_e - n'_k)^2$	$\frac{(n'_e - n'_k)^2}{n'_k}$
Ціннісно-мотиваційний	2	9	39	27	117	-90	8100	69,2
	3	30	21	90	63	27	729	11,6
	4	21	–	63	–	63	3969	–
	5	–	–	–	–	–	–	–
								$\chi^2_0 = 80,8$
Гносеологічно-творчий	2	–	27	–	81	-81	6561	81,0
	3	27	24	81	72	9	81	1,1
	4	27	9	81	27	54	2916	108,0
	5	6	–	18	–	18	324	–
								$\chi^2_0 = 190,1$
Особистісно-діяльнісний	2	3	30	9	90	-81	6561	72,9
	3	24	18	72	54	18	324	6,0
	4	30	12	90	36	54	2916	81,0
	5	3	–	9	–	9	81	–
								$\chi^2_0 = 159,9$

Дані таблиці свідчать, що критерій Пірсона за ціннісно-мотиваційним компонентом складає 80,8, гносеологічно-творчим – 190,1, особистісно-діяльнісним – 159,9. Відповідні визначення критерію було проведено в інших університетах. Отримані дані різнилися значними відхиленнями і перевищували показник 9,49. Отже, нульова гіпотеза відкидається, і приймається альтернативна гіпотеза, що різниця в цифрових даних зумовлена експериментальними чинниками.

Для унаочнення результатів дослідження побудуємо графічне зображення вияву сформованості компонентів готовності до професійної діяльності студентів експериментальних й контрольних груп на проміжних та прикінцевому зрізі (рис. 5.8).

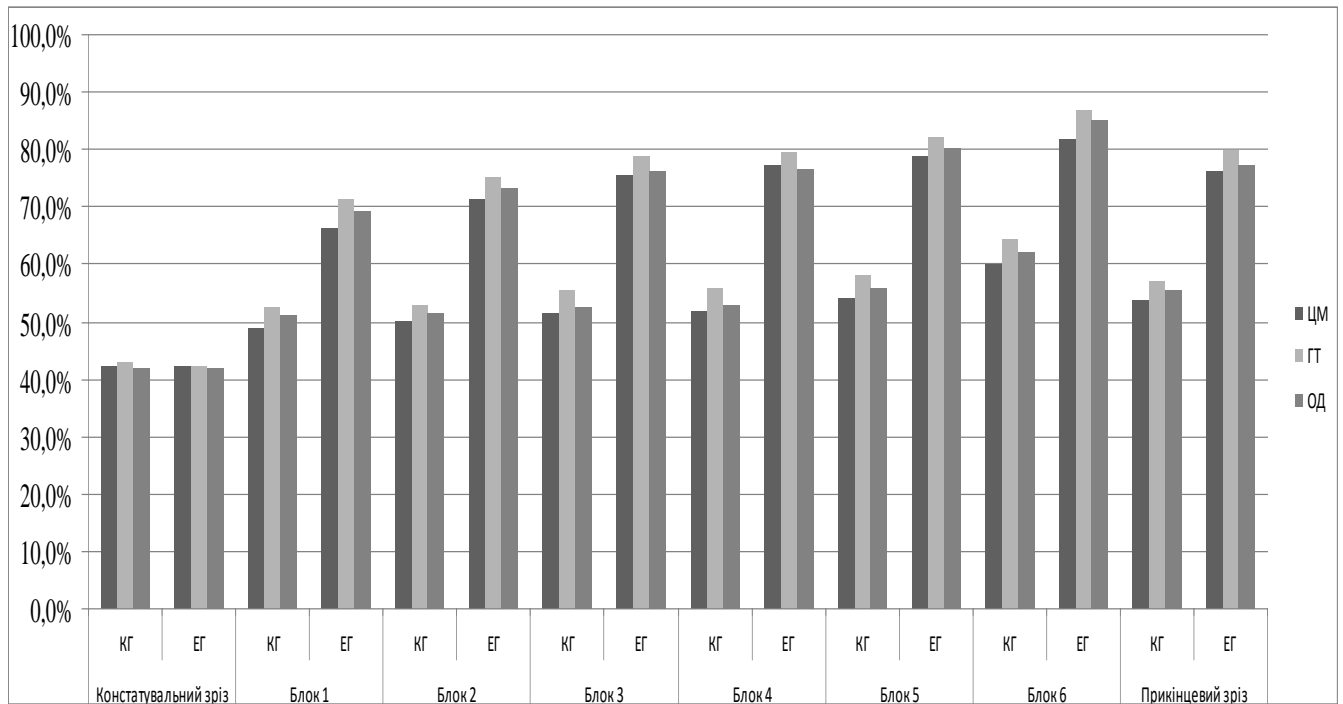


Рис. 5.8. Порівняльний аналіз сформованості компонентів готовності до професійної діяльності студентів експериментальних й контрольних груп на констатувальному, проміжних та прикінцевому зрізах

Аналіз показників свідчить про підвищення рівня сформованості компонентів готовності до професійної діяльності студентів експериментальних й контрольних груп на усіх проміжних зрізах. Так, у студентів експериментальних груп показник сформованості ціннісно-

мотиваційного компонента знаходиться в межах 66,4 % (блок 1) – 81,8 % (блок 6), контрольної групи – 49,2 % (блок 1) – 60,0 % (блок 6); у студентів експериментальних груп гносеологічно-творчого компонента – від 71,6 % (блок 1) до 87,2 % (блок 6), контрольної групи – від 52,8 % (блок 1) до 64,6 % (блок 6); особистісно-діяльнісний компонент у студентів експериментальних груп – від 69,2 % (блок 1) до 85,2 % (блок 6), контрольних груп – від 51,2 % (блок 1) до 62,4 % (блок 6).

Аналіз результатів за середньоарифметичною виваженою за прикінцевим зрізом свідчить, що рівень сформованості компонентів готовності майбутніх учителів початкової школи до професійної діяльності в експериментальних групах можна охарактеризувати як високий, у контрольній – середній, зокрема показник ціннісно-мотиваційного компонента складає: в експериментальній групі 76,2 %, в контрольній – 53,8 % (різниця 22,4 %), гносеологічно-творчого: в експериментальній групі 80,2 %, в контрольній – 57,2 % (різниця 23,0 %), особистісно-діялісного: в експериментальній групі 77,4 %, у контрольній – 55,6 % (різниця 21,8 %).

Водночас, зниження показників прикінцевого зрізу у порівнянні з проміжним зрізом шостого блоку інновацій ми обґрунтовуємо комплексністю діагностування на цьому зрізі за усіма показниками компонентів, тоді як проміжні зрізи за показниками: «володіння системними знаннями зі спеціальності» та «сформованість системи професійних умінь та навичок» визначалися в межах навчальних дисциплін, що вивчалися на певному етапі професійної підготовки.

Для узагальнення результатів експериментальних досліджень здійснено порівняння показників сформованості компонентів готовності до професійної діяльності, що отримані в процесі констатувального й формувального етапів експерименту, які презентовано в табл. 5.13.

Отже, на прикінцевому зрізі показники сформованості компонентів готовності до професійної діяльності у студентів експериментальних груп суттєво відрізняються від констатувального зрізу та показників контрольних

груп. Так, приріст від констатувального експерименту складає у студентів експериментальних груп за ЦМ компонентом – 33,4%, за ГТ – 37,8 %, ОД – 35,4 %.

Таблиця 5.13

**Порівняння показників сформованості компонентів готовності
майбутніх учителів початкової школи до професійної діяльності
(констатувальний, проміжні та прикінцевий зрізи)**

Блоки	Групи		Показники за компонентами готовності					
			ЦМ		ГТ		ОД	
			Бали	%	Бали	%	Бали	%
Констатувальний зріз	КГ	Середнє	2,12	42,4	2,15	43,0	2,11	42,2
	ЕГ	Середнє	2,13	42,6	2,12	42,4	2,1	42,0
Блок 1	КГ	Середнє	2,46	49,2	2,64	52,8	2,56	51,2
		Відхилення від констатувального зрізу	+0,34	+6,8	+0,49	+9,8	+0,45	+9,0
	ЕГ	Середнє	3,32	66,4	3,58	71,6	3,46	69,2
		Відхилення від констатувального зрізу	+1,19	+23,8	+1,46	+29,2	+1,36	+27,2
Блок 2	КГ	Середнє	2,51	50,2	2,65	53,0	2,58	51,6
		Відхилення від блоку 1	+0,05	+1,0	+0,01	+0,2	+0,02	+0,4
	ЕГ	Середнє	3,58	71,6	3,76	75,2	3,68	73,6
		Відхилення від блоку 1	+0,26	+5,2	+0,18	+3,6	+0,22	+4,4
Блок 3	КГ	Середнє	2,59	51,8	2,78	55,6	2,63	52,6
		Відхилення від блоку 2	+0,08	+1,6	+0,13	+2,6	+0,05	+1,0
	ЕГ	Середнє	3,79	75,8	3,94	78,8	3,82	76,4
		Відхилення від блоку 2	+0,21	+4,2	+0,18	+3,6	+0,14	+2,8
Блок 4	КГ	Середнє	2,6	52,0	2,8	56,0	2,66	53,2
		Відхилення від блоку 3	+0,01	+0,2	+0,02	+0,4	+0,03	+0,6
	ЕГ	Середнє	3,87	77,4	3,98	79,6	3,84	76,8
		Відхилення від блоку 3	+0,08	+1,6	+0,04	+0,8	+0,02	+0,4
Блок 5	КГ	Середнє	2,71	54,2	2,91	58,2	2,8	56,0
		Відхилення від блоку 4	+0,11	+2,2	+0,11	+2,2	+0,14	+2,8
	ЕГ	Середнє	3,94	78,8	4,12	82,4	4,03	80,6
		Відхилення від блоку 4	+0,07	+1,4	+0,14	+2,8	+0,19	+3,8
Блок 6	КГ	Середнє	3,00	60,0	3,23	64,6	3,12	62,4
		Відхилення від блоку 5	+0,29	+5,8	+0,32	+6,4	+0,32	+6,4
	ЕГ	Середнє	4,09	81,8	4,36	87,2	4,26	85,2
		Відхилення від блоку 5	+0,15	+3,0	+0,24	+4,8	+0,23	+4,6
Прикінцевий зріз	КГ	Середнє	2,69	53,8	2,86	57,2	2,78	55,6
		Відхилення від констатувального зрізу	+0,57	+11,4	+0,71	+14,2	+0,68	+13,4
	ЕГ	Середнє	3,81	76,2	4,01	80,2	3,87	77,4
		Відхилення від констатувального зрізу	+1,68	+33,4	+1,89	+37,8	+1,37	+35,4

По завершенню формувального етапу дослідно-експериментальної роботи було проаналізовано індивідуальні показники та характеристики

прояву сформованості рівнів готовності до професійної діяльності у студентів експериментальних й контрольних груп за відповідними компонентами (п.2.1). За узагальненими результатами визначено високий, середній, низький рівні готовності до професійної діяльності студентів експериментальних й контрольних груп. Досить велика кількість студентів експериментальних груп, які позитивно проявили себе за критеріями кожного компонента готовності до професійної діяльності вплинула й на результати її прояву за рівнями (табл. 5.14).

Таблиця 5.14

Рівні готовності студентів експериментальних й контрольних груп до професійної діяльності за результатами прикінцевого зрізу

Рівні	Контрольні групи		Експериментальні групи	
	кількість осіб	%	кількість осіб	%
Високий	80	26,7±0,10	145	48,3±0,09
Середній	157	52,3±0,09	117	39,0±0,10
Низький	63	21,0±0,09	38	12,7±0,09

Аналіз результатів визначення рівнів сформованості досліджуваної готовності доводить ефективність упровадження методики проектування освітнього середовища та її вплив на якість професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи, адже в експериментальних групах по завершенню експерименту переважає кількість студентів з високим рівнем сформованості готовності до професійної діяльності – 48,3%, що на 21,8% більше ніж кількість студентів контрольних груп з таким рівнем; наявною є різниця у показниках низького рівня: експериментальна група 12,7 %, контрольна – 21,0 %.

Порівнюючи рівні сформованості готовності майбутніх учителів початкової школи до професійної діяльності, що виявлені в експериментальних групах на констатувальному і формувальному етапах експерименту, можна констатувати, що запропонована методика проектування освітнього середовища професійної підготовки майбутніх

учителів початкової школи, що було впроваджено на основі розробленої моделі професійної підготовки в проектованому середовищі, забезпечила підвищення якості професійної підготовки майбутніх учителів визначеного напрямку. Про це свідчить значне зменшення кількості студентів експериментальних груп з низьким рівнем прояву означеної готовності на 73,6 % та збільшення кількості студентів з середнім рівнем її прояву на 25,3 % і високим рівнем – на 48,3 % у порівнянні з констатувальним експериментом. Отже, на всіх рівнях прояву готовності студентів експериментальних груп до професійної діяльності є суттєва позитивна динаміка. Зміни в контрольній групі також відбулися, адже наявне освітнє середовище за традиційною системою професійної підготовки також є ефективним, проте зміни у показниках не такі суттєві. Так, кількість студентів контрольних груп з низьким рівнем прояву готовності до професійної діяльності зменшилась на 66,7 %; а збільшення кількості студентів з високим рівнем прояву – на 26,7 %.

Таким чином, порівняльний аналіз результатів експериментальної роботи засвідчив динаміку сформованості готовності студентів експериментальних груп до професійної діяльності та цим підтвердив значущість проектування освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи на основі розробленої методики та її інтегрованого блокового впровадження. Оновлення форм, методів та засобів взаємодії суб'єктів в проектованому освітньому середовищі; розроблення системи заходів, що реалізувалася у процесі навчальної та позанавчальної діяльності інституту кураторства з метою адаптації студентів до освітнього середовища професійної підготовки; розроблення механізму залучення майбутніх учителів до свідомого професійно-особистісного розвитку; впровадження комплексної програми проектування індивідуального освітнього маршруту; педагогічний супровід входження студентів у професійну педагогічну діяльність засобами практико-орієнтованих методів і технології коучінгу; формування готовності до виконання функцій дизайнера освітнього середовища школи першого ступеня; що пройшли

апробацію за запропонованою експериментальною методикою, є ефективними і можуть бути використані у практиці вищої педагогічної школи.

Висновки до п'ятого розділу

Мета експериментально-дослідницької роботи на етапі формувального експерименту полягала у розробці та впровадженні методики проектування освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи та перевірці впливу нового проекту освітнього середовища на формування готовності майбутніх учителів початкової школи до професійної діяльності.

На основі узагальнення теоретичних засад дослідження та результатів пілотажного та констатувального експериментів ми дійшли висновку про необхідність підготовки до проектування науково-педагогічних працівників, які є суб'єктами освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи. Під час формувального експерименту було проведено блок семінарів-практикумів «Педагогічний дизайн». Основна мета проведення семінарів-практикумів полягала у формуванні в науково-педагогічних працівників (викладачів, кураторів, консультантів) елементів професійної компетентності, необхідної для оптимізації освітньої взаємодії шляхом проектування освітнього середовища професійної підготовки як нової педагогічної системи підтримки особистісного та професійного розвитку майбутніх учителів.

Експериментальне дослідження відбувалося в кілька взаємопов'язаних етапів, що відображають загальну логіку пошуку та основні етапи професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи: академічний, фундаментальний, методичний, навчально-професійний.

Логіка дослідження, яка здійснювалася через поетапний характер впровадження методики, зумовлена функціональними завданнями проектування освітнього середовища на кожному з них та змістовим

ресурсом підготовки, блоками впровадження інновацій у структурні компоненти освітнього середовища. У дослідженні їх названо: адаптація студентів до освітнього середовища професійної підготовки (блок 1); залучення студентів до свідомого професійно-особистісного розвитку в умовах освітнього середовища професійної підготовки (блок 2); проектування індивідуального освітнього маршруту та його реалізація в освітньому середовищі професійної підготовки (блок 3); проектування науково-дослідної роботи (блок 4); входження в квазіпрофесійну діяльність в умовах освітнього середовища професійної підготовки (блок 5); учитель початкової школи – дизайнер освітнього середовища школи першого ступеня (блок 6). Така блоковість реалізації методики необхідна була для послідовного розгортання наукового пошуку від прогностичного уявлення про професійну підготовку майбутніх учителів початкової школи в проектованому середовищі до створення його інноваційного проекту.

На формувальному етапі після реалізації методики проектування освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи було проведено повторну оцінку стану готовності майбутніх учителів початкової школи до професійної діяльності в проектованому освітньому середовищі.

У результаті впровадження методики проектування освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи у експериментальній групі переважає високий рівень сформованості готовності до професійної діяльності (48,3%), у студентів контрольної групи – середній (52,3%).

Аналіз результатів експериментальної роботи дав можливість зробити висновок про ефективність запропонованих шляхів удосконалення процесу формування готовності до професійної діяльності студентів експериментальної і контрольної груп засобами проектування освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи.

Основний зміст п'ятого розділу дисертації висвітлено в наукових публікаціях автора [482; 490; 491; 494; 528].

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

1. Проведений аналіз психолого-педагогічної, методичної літератури та педагогічної практики з проблем проектування освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи засвідчив, що питання сутності та змісту освітнього середовища, використання проектної діяльності в процесі його створення частково розроблені в науковій літературі, зокрема XX–XXI століття. Значну кількість психолого-педагогічних досліджень феномену середовища узагальнено в моделях освітнього середовища загальноосвітніх навчальних закладів. Однак, наукові розвідки, в яких би комплексно та системно висвітлювалися теоретико-методичні основи проектування освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи та були розроблені способи і прийоми забезпечення цього процесу у вищих педагогічних навчальних закладах, ще не проводилися.

Виявлений ступінь розробленості досліджуваної проблеми в науковій літературі та освітньо-виховній практиці дав можливість виокремити етапи розвитку освітнього середовища як об'єкта проектування в професійній підготовці майбутніх учителів початкової школи. З'ясовано, що середовище досліджують як чинник соціального розвитку, виховання, навчання та професійної освіти.

2. У дослідженні простежено онтологію та обґрунтовано сучасний зміст понять «середовище», «освіта», «освітнє середовище», «освітній простір», «освітній простір вищого навчального закладу», «освітнє середовище вищого навчального закладу», «освітнє середовище професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи».

Освітнє середовище вищого навчального закладу тлумачиться як сукупність умов, що впливають на цілеспрямовану взаємодію суб'єктів освіти й забезпечують ефективне функціонування форм, методів та засобів освітнього процесу з метою досягнення цілей його суб'єктами.

Освітнє середовище професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи визначено як цілісно педагогічно організовану систему умов, що забезпечують активну взаємодію суб'єктів освітнього процесу в межах освітнього простору закладу, спрямовану на професійний та особистісний розвиток майбутнього педагога та формування його готовності до професійної діяльності.

В умовах освітнього простору педагогічного ВНЗ взаємодіють різні середовища підготовки майбутніх учителів, які не є структурними компонентами освітнього середовища закладу, а взаємодіють з іншими середовищами, враховуючи цілі професійної підготовки. Зазначено, що вони не лише використовують ресурси та можливості середовища закладу, а взаємозбагачують та розширюють його.

3. Проектування освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи є специфічним видом педагогічної діяльності для створення моделей зміни освітнього середовища та збагачення його ресурсів і можливостей для удосконалення умов професійного та особистісного розвитку майбутнього педагога.

Виділено його структурні складові: прогнозування, моделювання, конструювання та реалізація. Прогнозування як складник проектувального процесу передбачає обґрунтування припущень про доцільність та хід зміни об'єкта проектування та визначення можливих шляхів його вдосконалення. Моделювання – розробка загальної стратегії зміни освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи на основі створеної моделі інноваційного проекту. Конструювання забезпечує подальшу деталізацію обґрунтованої моделі та створення реального об'єкта і наближення його до використання в системі професійної освіти. Складова реалізації передбачає експериментальне впровадження розробленої моделі та узагальнення результатів проектування.

Подано алгоритм проектування освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи та характеристику

взаємопов'язаних етапів життєдіяльності об'єкта проектування – освітнього середовища (I етап – вихідний, II етап – організаційно-прогностичний, III етап – концептуалізація, IV етап – перетворювальний, V етап – конкретизація, VI етап – реалізація проектного задуму, VII етап – рефлексія).

У вирішенні проблеми проектування освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи методологічні основи формуються завдяки науковим підходам, визначеним відповідно до рівнів наукової методології: загальнонаукові (системний, синергетичний) та конкретно-наукові (середовищний, особистісно-діяльнісний, культурологічний, аксіологічний, акмеологічний, компетентнісний, технологічний). Методологічною базою дослідження слугували універсальні принципи наукового пізнання, загальнометодологічні принципи, конкретні методологічні принципи акмеології, принципи суб'єктної взаємодії.

4. На основі соціально-суб'єктного структурування виділено компоненти освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи: соціально-культурний, навчально-виховний та інформаційно-комунікаційний. З'ясовано про їх ключову роль у підготовці майбутнього вчителя до роботи за фахом з огляду на охоплення всіх її сфер, визначення важливості суб'єктного ресурсу освітнього середовища та забезпечення ефективності.

Розкриття змісту соціально-культурного, навчально-виховного та інформаційно-комунікаційного середовищ дозволило виявити основні характеристики, які відповідають сучасним тенденціям розвитку професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи.

Охарактеризовано взаємопов'язані і взаємозумовлені компоненти досліджуваної фахової підготовки, що забезпечують позитивний результат професійного становлення майбутнього вчителя початкової школи: ціннісно-мотиваційний (аксіологічний, соціокультурний); гносеологічно-творчий (гносеологічний, когнітивний, творчий); особистісно-діяльнісний (праксеологічний, особистісний, комунікативний).

5. Визначено, що готовність майбутніх учителів початкової школи до професійної діяльності – це особистісне утворення майбутнього педагога, що включає в себе педагогічні цінності і потреби у професійній самореалізації, сукупність професійних знань, умінь та навичок, необхідних для організації навчально-виховного процесу в загальноосвітніх навчальних закладах першого ступеня, поєднання яких стає оптимальним на основі сформованості особистісних якостей: професійного мислення, педагогічної спрямованості, творчості, суб'єктної активності, здатності до самовдосконалення та ін.

Доведено, що результатом готовності майбутніх учителів початкової школи до професійної діяльності є сформованість ціннісно-мотиваційного, гносеологічно-творчого, особистісно-діяльнісного компонентів. Визначено їх критерії (ціннісний, пізнавальний, діяльнісний) та показники. За кожним компонентом охарактеризовано рівні готовності майбутніх учителів початкової школи до професійної діяльності: низький, середній, високий.

6. Для обґрунтування теоретичних і методичних засад професійної підготовки майбутніх учителів в умовах зміни освітнього середовища розроблено модель професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи в проектованому освітньому середовищі. Вона представлена у вигляді трьох блоків: методологічно-цільового, змістово-процесуального та діагностично-результативного. Їх взаємодія у проектованому освітньому середовищі забезпечує постійний цілеспрямований і послідовний вплив на ефективність підготовки майбутніх учителів через поєднання взаємопов'язаних складників: методологічних засад (підходи, принципи); мети; компонентів підготовки майбутніх учителів початкової школи до професійної діяльності; операційно-діяльнісної складової професійної підготовки в проектованому середовищі; етапів досліджуваного процесу; критеріїв та показників готовності майбутніх учителів початкової школи до професійної діяльності та її рівні; а також педагогічних умов, що забезпечують досягнення прогнозованого результату.

На основі аналізу психолого-педагогічних джерел, власних суджень, результатів констатувального етапу експерименту та математично-статистичних обрахунків визначено педагогічні умови підготовки майбутніх учителів початкової школи в проектованому освітньому середовищі: соціальна адаптація студентів у площині взаємодії з освітнім середовищем професійної підготовки; актуалізація розвивального потенціалу освітнього середовища; активізація процесу професійно-особистісного розвитку та саморозвитку студентів засобами творчо-пошукової роботи; оволодіння майбутніми вчителями початкової школи основами інноваційної діяльності.

7. Розроблено методику проектування освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи, що представлена сукупністю способів побудови та реалізації системи проектування з метою оновлення змісту, форм, методів та засобів взаємодії суб'єктів у процесі створення інноваційного проекту освітнього середовища.

Узагальнено методичні рекомендації до реалізації основних напрямів проектування змісту професійної підготовки, а саме: вибіркової частини навчального плану; змісту робочої програми навчальних дисциплін, практик; навчально-методичного забезпечення; позааудиторної діяльності (соціально-культурної, наукової, спортивної тощо). Розроблено алгоритм конструювання форм, методів та засобів професійної підготовки майбутніх педагогів визначеного напрямку.

Класифіковано форми професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи в умовах проектованого освітнього середовища за його компонентами: форми конструювання навчально-виховного середовища (навчального супроводу, наукового співробітництва, виховної взаємодії), соціально-культурного та інформаційно-комунікаційного. Репрезентовано методи, які забезпечують реалізацію суб'єкт-суб'єктної взаємодії, персоніфікованість та гармонізацію впливів, можливість проектування індивідуальної траєкторії професійно-особистісного становлення майбутнього вчителя початкової школи. Відповідно до основних видів

діяльності майбутніх педагогів в умовах освітнього середовища виокремлено такі групи методів: навчально-педагогічного супроводу, гармонізації культурно-виховних впливів, наукового співробітництва.

Обґрунтовано доцільність використання запропонованих засобів конструювання навчально-виховного, соціально-культурного та інформаційно-комунікаційного середовищ.

8. У ході формувального етапу експерименту перевірено ефективність упровадження в навчально-виховний процес методики проектування освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи та її ресурсного забезпечення. Проведено семінари-практикуми «Педагогічний дизайн» з метою формування в науково-педагогічних працівників (викладачів, кураторів, консультантів) елементів професійної компетентності, необхідних для оптимізації освітньої взаємодії, шляхом реалізації методики проектування освітнього середовища професійної підготовки як нової педагогічної системи підтримки професійного та особистісного розвитку майбутніх учителів.

Ефективність її упровадження забезпечувалася шляхом внесення доповнень та змін у компоненти наявного освітнього середовища. Система спроектованих форм, методів та засобів інтегрована у шість блоків, які послідовно реалізувалися на етапах фахової підготовки, зокрема: 1) адаптація студентів у площині взаємодії з освітнім середовищем професійної підготовки; 2) залучення студентів до свідомого професійно-особистісного розвитку в умовах освітнього середовища професійної підготовки; 3) проектування індивідуального освітнього маршруту та його реалізація в освітньому середовищі професійної підготовки; 4) проектування науково-дослідної роботи; 5) входження у квазіпрофесійну діяльність в умовах освітнього середовища професійної підготовки; 6) учитель початкової школи – дизайнер освітнього середовища школи першого ступеня. Завдання визначених блоків також були спрямовані на експериментальну перевірку педагогічних умов, що забезпечують

ефективність професійної підготовки в проектованому освітньому середовищі.

Дієвість реалізації методики проектування освітнього середовища була забезпечена: апробацією форм конструювання навчально-виховного середовища (навчального супроводу, наукового співробітництва, виховної взаємодії), а також традиційних та інноваційних форм конструювання соціально-культурного та інформаційно-комунікаційного середовищ.

Упровадження визначених методів навчально-педагогічного супроводу, гармонізації культурно-виховних впливів, наукового співробітництва і організації соціально-культурної та інформаційно-комунікаційної взаємодії забезпечило реалізацію механізму створення ситуації професійно-особистісного розвитку майбутніх учителів початкової школи.

Особливого значення у підвищенні якості професійної підготовки в проектованому середовищі набула комплексна програма «Мій освітній маршрут», яка інтегрувала зусилля студентів, викладачів, керівників наукових об'єднань і кураторів на етапі проектування та реалізації освітньої траєкторії професійно-особистісного становлення майбутнього вчителя.

На формувальному етапі експерименту по завершенню кожного блоку проведено проміжний контроль за показниками сформованості компонентів готовності студентів експериментальних й контрольних груп. Після комплексного впровадження авторської методики проведено остаточний зріз готовності майбутніх учителів до професійної діяльності. Аналіз результатів експерименту засвідчив позитивну динаміку готовності студентів експериментальних груп за усіма блоках інновацій та на прикінцевому зрізі. Порівняльний аналіз результатів експериментальних і контрольних груп демонструє, що рівень сформованості ціннісно-мотиваційного, гносеологічно-творчого, особистісно-діяльнісного компонентів готовності до професійної діяльності студентів експериментальних груп вищий ніж у студентів контрольних груп, що підтверджує ефективність запропонованої

методики проектування освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи та загальну гіпотезу. Це дозволяє стверджувати, що завдання дослідження виконані, а мета – досягнута.

Викладені наукові результати проведеного дослідження не вичерпують усіх аспектів складної та багатоаспектної проблеми проектування освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів. Подальша розробка теорії і практики проектування освітнього середовища могла б здійснюватися за такими напрямками: застосування елементів розробленої методики проектування освітнього середовища у підготовці фахівців інших спеціальностей; порівняння ефективності впровадження різних моделей освітнього середовища в практику вищої педагогічної школи; дослідження самореалізації особистості в проектованому середовищі тощо.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абдракипова Г. Р. Роль культурно-образовательного пространства вуза в формировании социальной ответственности молодежи / Г. Р. Абдракипова // Теория и практика образования в современном мире : материалы междунар. науч. конф. – СПб. : Реноме, 2012. – С. 299–301.
2. Абульханова-Славская К. А. Деятельность и психология личности / К. А. Абульханова-Славская. – М. : Наука, 1980. – 335 с.
3. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни. – М. : Мысль, 1991. – 245 с.
4. Адаптивное тестирование : учеб.-метод. пособие / Н. М. Опарина [и др]. – Хабаровск : Изд-во ДВГУПС, 2007. – 95 с.
5. Алексеев Н. А. Педагогические основы проектирования личностно-ориентированного обучения : автореф. дис. на соиск. ученой степени докт. пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Н. А. Алексеев. – Екатеринбург, 1997. – 41 с.
6. Алексюк А. М. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія : підручник / А. М. Алексюк. – К. : Либідь, 1998. – 560 с.
7. Алисов Е. А. Педагогическое проектирование экологически безопасной среды : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.01 / Алисов Евгений Анатольевич. – Курск, 2011. – 405 с.
8. Андреев А. А. Кафедра в системе открытого образования / А. А. Андреев, Ю. Б. Рубин, Л. Г. Титарев // Образование в информационную эпоху : материалы конф. МЭСИ (13 июня 2001 г., Москва). – М. : МЭСИ, 2001. – С. 90–100.
9. Андреев А. А. Прикладная философия открытого образования: педагогический аспект / А. А. Андреев, В. И. Солдаткин. – М. : МГОПУ, 2002. – 168 с.
10. Андреев В. И. Педагогика высшей школы. Инновационно-

прогностический курс : учеб. пособие для вузов / В. И. Андреев. – Казань, 2005. – 500 с.

11. Андреев В. И. Эвристика для творческого саморазвития : учеб. пособие для вузов / В. И. Андреев. – Казань : [б. и.], 1994. – 247 с.
12. Андреев В. И. Эвристическое программирование учебно-исследовательской деятельности : монография / Валентин Иванович Андреев. – М. : Высш. шк, 1981. – 240 с.
13. Андреева Г. М. Психология социального познания : [учеб. пособие для психол. и педагог. спец. вузов] / Г. М. Андреева. – М. : Аспект Пресс, 1997. – 239 с.
14. Андреева Г. М. Социальная психология : учеб. для вузов / Г. М. Андреева. – М. : Аспект Пресс, 2000. – 375 с.
15. Андрущенко В. П. Інтеграція цінностей: Педагогічний досвід Європи. Стаття перша. Велика Хартія Університетів / В. П. Андрущенко // Вища освіта України: теоретичний та науково-методичний часопис. – 2013. – № 1. – С. 5–10.
16. Андрущенко В. П. Роздуми про освіту: статті, нариси, інтерв'ю / В. П. Андрущенко. – К. : Знання України, 2004. – 804 с.
17. Антонова О. Є. Базові знання з педагогіки: становлення, розвиток, технологія формування : [монографія] / О. Є. Антонова. – Житомир : Житомир. держ. пед. ун-т, 2003. – 208 с.
18. Антонова О. Є. Освітнє середовище вищого навчального закладу як впливовий чинник розвитку обдарованості студентів / О. Є. Антонова // Нові технології навчання : зб. наук. праць. Навчально-виховне середовище та моральність у ХХІ столітті / Спец. випуск № 62. – Київ-Вінниця : Ін-т інноваційних технологій і змісту освіти МОН України, Академія міжнародного співробітництва з креативної педагогіки, 2010. – С. 24–28.
19. Антонова О. Є. Теоретичні та методичні засади навчання педагогічно обдарованих студентів : [монографія] / О. Є. Антонова. – Житомир :

- Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2007. – 472 с.
20. Артюхина А. И. Образовательная среда высшего учебного заведения как педагогический феномен (на материале проектирования образовательной среды медицинского университета) : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.08 / Артюхина Александра Ивановна. – Волгоград, 2007. – 377 с.
 21. Архангельский С. И. Лекции по теории обучения в высшей школе / Сергей Иванович Архангельский. – М. : Высшая школа, 1974. – 382 с. – (Мин-во высш. и средн. образ. СССР).
 22. Афанасьєва Л. Праксеологічні виміри особистісного зростання майбутнього вчителя / Л. Афанасьєва, А. Орлов // Гармонізація культурно-освітнього простору вищої школи: соціально-педагогічні аспекти : матер. міжнар. наук.-практ. конф (12–13 червня, 2014, Мелітополь) / за заг. ред. Молодиченка В. В. – Мелітополь : Видавництво МДПУ ім. Б. Хмельницького, 2014. – С. 42–44.
 23. Ахметжанова Г. В. Принципы сетевого взаимодействия в структуре корпоративно-академического партнерства / Г. В. Ахметжанова, О. А. Захарова // Мир науки, культуры, образования. – 2013. – № 4(41). – С. 41–46.
 24. Бабанский Ю. К. Личностный фактор оптимизации обучения / Ю. К. Бабанский // Вопросы психологии. – 1984. – № 1. – С. 51–57.
 25. Бабич О. Візуалізація інформації в процесі навчання / О. Бабич // Фізико-математична освіта : зб. наук, праць. – Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2013. – № 1(5). – С. 167–170.
 26. Багачкина Н. А. Учет индивидуальных стилей обучения студентов как основа успешной адаптации при организации учебной деятельности / Н. А. Багачкина // Вопросы биологии, экологии и методики обучения : сборник научных статей. – Саратов : Изд-ство Сарат. педин-та, 2000. – Вып. 3. – С. 108–110.
 27. Балакина Л. Л. Педагогические принципы реализации коммуникативного подхода в организации урока и формировании

- коммуникативной компетентности учащихся : автореф. на соиск. ученой степени докт. пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Л. Л. Балакина. – Томск, 2010. – 43 с.
28. Балик Н. Р. Активне навчання з використанням технологій Веб 2.0 : навч. посіб. [для студ. пед. спец., учителів, учнів] / Н. Р. Балик, О. О. Лялик. – Тернопіль : Навчальна книга «Богдан», 2009. – 88 с.
 29. Балл Г. А. Психолого-педагогічні засади гуманізації освіти / Г. А. Балл // Освіта і управління. – 1997. – № 2. – С. 21–36.
 30. Бартків О. Готовність педагога до інноваційної професійної діяльності / О. Бартків // Проблеми підготовки сучасного вчителя : збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини / ред. кол.: Побірченко Н. С. (гол. ред.) та інші. – Умань : ПП Жовтий О. О., 2010. – Випуск 1. – С. 52–58.
 31. Батієвська Т. Проектування навчального процесу майбутніх фахівців як педагогічна проблема / Т. Батієвська // Педагогічні науки. – 2012. – № 54. – С. 64–69.
 32. Бачинська Є. М. Механізм формування інноваційного освітнього простору в регіоні / Є. М. Бачинська // Педагогіка і психологія. – № 1(54). – 2007. – С. 79–88.
 33. Безрукова В. С. Педагогика. Проективная педагогика : учеб. пособ. [для инженерно-пед. институтов и индустриально-пед. техникумов] / В. С. Безрукова. – Екатеринбург : Деловая книга, 1996. – 342 с.
 34. Бердяев Н. А. Самопознание (опыт философской автобиографии) / Н. А. Бердяев. – М. : Международные отношения, 1990. – 336 с.
 35. Бережнова Л. Н. Научно-исследовательская работа студента как гуманитарная технология : учебное пособие / Бережнова Л. Н., Богословский В. И. – СПб. : ООО «Книжный Дом», 2007. – 208 с.
 36. Беспалько В. П. Проектирование педагогических систем / В. П. Беспалько // Проектирование в образовании: проблемы, поиски, решения. – М. : Рос. акад. гос. службы при Президенте РФ, 1994. – С. 28–29.

37. Бех В. П. Функціональна модель особистості: пошуки полікультурних детермінант поведінки : монографія / В. П. Бех, О. Є. Шалімова. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. – 255 с.
38. Бех І. Д. Національна ідея у становленні громадянина-патріота (програмно-виховний контекст) / І. Д. Бех, К. І. Чорна. – Черкаси, 2010. – 40 с.
39. Биков В. Ю. Навчальне середовище сучасних педагогічних систем [Електронний ресурс] / В. Ю. Биков // Електронний збірник наукових праць Запорізького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти. – 2010. – № 1. – Режим доступу : http://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vyp1/Bykov.pdf.
40. Биков В. Ю. Хмарні технології, ІКТ-аутсорсинг і нові функції ІКТ підрозділів освітніх і наукових установ / В. Ю. Биков // Інформаційні технології в освіті. – 2011. – № 10. – С. 8–23.
41. Бібік Н. М. Формування пізнавальних інтересів молодших школярів : навч.-метод. посіб. для вчителів поч. кл. / Н. М. Бібік. – К. : Інститут змісту і методів навчання, 1997. – 92 с.
42. Біда О. А. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій / О. А. Біда // Гуманізація навчально-виховного процесу : збірник наук. праць / [за заг. ред. проф. В. І. Сипченка]. – Слов'янськ : СДПУ, 2012. – Вип. 10. – С. 37–46.
43. Бірюкова Т. Ф. Основні поняття педагогічної соціології / Т. Ф. Бірюкова. – К. : [б. и.], 1997. – 298 с.
44. Богданова Н. Соціокультурне середовище як визначальний фактор формування культури життєтворчості особистості / Наталія Богданова // Вісник Інституту розвитку дитини. – 2011. – № 15. – С. 25–30.
45. Богомолів В. А. Обзор бесплатных систем управления обучением [Електронний ресурс] / В. А. Богомолів // Educational Technology & Society. – 2007. – № 10(3). – Режим доступу : http://ifets.ieee.org/russian/depository/v10_i3/html/9_bogomolov.htm.

46. Бойко А. Виховуючі суб'єкт-суб'єктні відносини вчителів і учнів як основа модернізації освітньої галузі в Україні / А. Бойко // Рідна школа. – 2004. – № 4. – С. 4–8.
47. Бойчук Ю. Культурологічний підхід у сучасній освіті / Юрій Бойчук // Гармонізація культурно-освітнього простору вищої школи: соціально-педагогічні аспекти : матер. міжнар. наук.-практ. конф (12–13 червня, 2014, Мелітополь) / за заг. ред. Молодиченка В. В. – Мелітополь : Видавництво МДПУ ім. Б. Хмельницького, 2014. – С. 49–52.
48. Болгаріна В. С. Культурологічний підхід до управління школою : метод. посібник / Болгаріна В. С. – Х. : ВД «Основа», 2006. – 112 с.
49. Болотов В. А. Проектирование профессионального педагогического образования / В. А. Болотов, Е. И. Исаев, В. И. Слободчиков, Н. А. Шайденко // Педагогика. – 1997. – № 4. – С. 66–72.
50. Бондар В. І. Конкурентоздатність педагога як складова його професійної компетентності / В. І. Бондар // Початкова школа. – 2008. – № 7. – С. 22–23.
51. Бондаревская А. И. Культурно-образовательное пространство вуза как среда профессионально-личностного саморазвития студентов : автореф. дис. на соиск. ученой степени канд. пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / А. И. Бондаревская. – Ростов н/Д., 2004. – 23 с.
52. Бондаревская Е. В. Теория и практика личностно-ориентированного образования / Е. В. Бондаревская. – Ростов-на-Дону : Изд-во РГПУ, 2000. – 352 с.
53. Бондарева Л. І. Умови проведення навчального тренінгу для студентів вищої економічної школи / Л. І. Бондарева // Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами : збірник наукових праць. – К. : Університет «Україна», 2011. – № 8 (10). – С. 16–26.
54. Бордовская Н. В. Диалектика педагогического исследования / Н. В. Бордовская. – СПб. : Пзд-во РХГИ, 2001. – 512 с.

55. Борисова Н. В. Образовательные технологии как объект педагогического выбора : учеб. пособ. / Н. В. Борисова. – М. : ИЦПКПС, 2000. – 146 с.
56. Борова Т. Формування вмінь щодо професійного розвитку науково-педагогічних працівників вищого навчального закладу на засадах освітнього коучингу [Електронний ресурс] / Т. Борова // Теорія і методика управління освітою. – 2011. – № 5. – Режим доступу : <http://tme.umo.edu.ua/docs/5/11borbec.pdf>.
57. Бродский Ю. С. Педагогизация среды как социально-педагогический результат интеграции воспитательных взаимодействий (организационно-технологический аспект) : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.01 / Бродский Юрий Степанович. – Екатеринбург, 1993. – 212 с.
58. Буюева Л. П. Социальная среда и сознание личности / Л. П. Буюева. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1968. – 267 с.
59. Буйницька О. П. Використання інтерактивних технологій у навчальному процесі [Електронний ресурс] / О. П. Буйницька // Вісник психології і соціальної педагогіки : збірник наук. праць / Інститут психології і соціальної педагогіки Київського університету імені Бориса Грінченка; Московський гуманітарний педагогічний інститут. – К., М., 2010. – Випуск 2. – Режим доступу : http://www.psyh.kiev.ua/Буйницька_О.П._Використання_інтерактивних_технологій_у_навчальному_процесі
60. Вакуленко В. М Розвиток теорії й практики вищої педагогічної освіти України, Росії, Білорусі на основі акмеологічного підходу : [монографія] / В. М. Вакуленко. – Луганськ : Альма-матер, 2007 – 496 с.
61. Васянович Г. П. Інформатизація як чинник адаптації студента до процесу навчання / Григорій Петрович Васянович // Інформаційно-телекомунікаційні технології в сучасній освіті : досвід, проблеми, перспективи : збірник наукових праць / [за ред. М. М. Козяра та Н. Г. Ничкало]. – Львів : ЛДУ БЖД, 2009. – Вип. 2. – Ч. 2. – С. 29–32.
62. Васянович Г. П. Методологія педагогіки й педагогічна інноватика / Григорій Петрович Васянович // Модернізація вищої освіти у контексті

євроінтеграційних процесів : збірник наукових праць учасників Всеукраїнського методологічного семінару з міжнародною участю. — Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2007. — С. 3–6.

63. Вашуленко М. С. Інтеграція змісту з навчання грамоти, математики та ознайомлення з навколишнім середовищем у початковій школі / М. С. Вашуленко, Н. М. Бібік, Л. П. Кочіна // Педагогіка і психологія. — 2000. — № 1(26). — С. 16–20.
64. Ващенко Л. М. Система управління інноваційними процесами в загальній середній освіті регіону : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Л. М. Ващенко. — К., 2006. — 40 с.
65. Вендровская Р. Б. Воспитательные системы школы 20-х годов / Р. Б. Вендровская // Воспитательная система массовой школы: проблемы гуманизации : сб. науч. тр. / под. ред. Л. И. Новиковой. — М. : НИИТиИП, 1992. — С. 137–138.
66. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход : метод. пособие / А. А. Вербицкий. — М. : Высш. шк., 1991. — 207 с.
67. Вербицкий А. А. Кросс-культурный контекст образования и становление новой педагогической парадигмы / А. А. Вербицкий // Высшее образование сегодня. — 2008. — № 8. — С. 28–31. — (Научные сообщения).
68. Верлань А. Ф. Дидактичні принципи в умовах традиційного і комп'ютерного навчання / А. Ф. Верлань, Н. Т. Тверезовська // Педагогіка і психологія. — 1998. — № 3. — С. 126–132.
69. Винославська О. Проектування інноваційної діяльності як складова педагогічної майстерності викладача вищої школи / О. Винославська, Г. Ложкін // Вісник Львівського університету. Серія Педагогічна. — 2009. — Вип. 25. — С. 48–56.
70. Вишнякова-Вишневецкая А. К. Образовательная среда высшего учебного заведения как фактор развития личностных компетенций

- учащихся : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.01 / Вишнякова-Вишневецкая Алла Константиновна. – Санкт-Петербург, 2010. – 243 с.
71. Вища освіта України і Болонський процес : навчальний посібник / за ред. В. Г. Кременя ; авт. кол.: М. Ф. Степко, Я. Л. Болюбаш, В. Д. Шинкарук та ін. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2004. – 384 с.
 72. Вітвицька С. С. Особистісно орієнтоване виховання студентів у вищих навчальних закладах освіти / С. С. Вітвицька // Професійна педагогічна освіта: особистісно орієнтований підхід. : монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. – Житомир : ЖДУ ім. І.Франка, 2012. – С. 50–78.
 73. Вітвицька С.С. Ступенева педагогічна освіта: аналіз, досвід, проблеми / С. С. Вітвицька // Модернізація вищої освіти у контексті євроінтеграційних процесів : збірник наукових праць учасників Всеукраїнського методологічного семінару з міжнародною участю. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 2007. – С. 124–132.
 74. Власенко Е. Підготовка екологічних проектів як складник гармонізації культурно-освітнього простору / Елеонора Власенко // Гармонізація культурно-освітнього простору вищої школи: соціально-педагогічні аспекти : матер. міжнар. наук.-практ. конф. (12–13 червня, 2014, Мелітополь) / за заг. ред. Молодиченка В. В. – Мелітополь : Видавництво МДПУ ім. Б. Хмельницького, 2014. – С. 72–74.
 75. Воловик П. М. Теорія ймовірностей і математична статистика в педагогіці : [навч. посіб.] / П. М. Воловик. – К. : Рад. школа, 1969. – 222 с.
 76. Воронин А. М. Управление развитием инновационной образовательной среды / А. М. Воронин. – Брянск : [б. и.], 1995. – 281 с.
 77. Воронин В. Н. Интеграция эвристического и технологического подходов в проектировании дидактических комплексов в ВУЗе : монография / В. Н. Воронин. – Тольятти : ВуиТ-ТолПИ, 1999. – 305 с.
 78. Выготский Л. С. Кризис семи лет / Л. С. Выготский // Собр. соч. в 6-ти т. / под ред. Д. Б. Эльконина. – М. : Педагогика, 1984. – Т 4. – С. 376–385.
 79. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский / под ред.

- В. В. Давыдова. – М. : Педагогика, 1991. – 480 с.
80. Галузевий стандарт вищої освіти. Освітньо-кваліфікаційний рівень бакалавр за спеціальністю 6.010100 Початкове навчання напряму підготовки 0101 Педагогічна освіта: ГСВО ДСВО-06-98. – [Чинний від 1998-09-01] – К., Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова, 1998 р. – 182 с.
 81. Гапонова С. А. Особенности адаптации студентов вузов в процессе обучения / С. А. Гапонова // Психологический журнал. – 1994. – № 3. – С. 9–12.
 82. Герасимчук А. А. Методологія філософії та методологія науки: порівняльний аналіз / А. А. Герасимчук // Актуальні проблеми сучасної філософії та науки: виклики сьогодення : зб. наукових праць / за заг. ред. проф. Сауха П. Ю. – Житомир : Видавничий центр ЖДУ імені Івана Франка, 2010. – С. 5–6.
 83. Гершунский Б. С. Философия образования для XXI века (В поисках практикоориентированных концепций) / Б. С. Гершунский. – М. : Изд-во «Совершенство», 1998. – 608 с.
 84. Гибсон Дж. Экологический подход к зрительному восприятию / Дж. Гибсон ; общ. ред. и вступ. сл. А. Л. Логвиненко ; пер. с англ. – М. : Прогресс, 1988. – 365 с.
 85. Гинецинский В. И. Основы теоретической педагогики : учеб. пособие / В. И. Гинецинский. – М. : СПбГУ, 1992. – 214 с.
 86. Гласс Дж. Статистические методы в педагогике и психологии / Дж. Гласс, Дж. Стэнли ; пер. с англ. Л. И. Хайрусовой ; общ. ред. Ю. П. Адлера ; послесл. Ю. П. Адлера и А. Н. Ковалева. – М. : Прогресс, 1976. – 494, [1] с.
 87. Гонтаровська Н. Б. Освітнє середовище як фактор розвитку особистості дитини : монографія / Н. Б. Гонтаровська. – К. : Вид-во РВА «Дніпро-VAL», 2010. – 623 с.
 88. Гонтаровська Н. Б. Теоретичні і методичні засади створення освітнього

- середовища як фактору розвитку особистості школяра : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.07 / Гонтаровська Наталія Борисівна. – Київ, 2012. – 474 с.
89. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 374 с.
 90. Гончаренко С. У. Фундаменталізація освіти як дидактичний принцип / С. У. Гончаренко // Шлях освіти. – 2008. – № 1. – С. 2–6.
 91. Гора О. В. Освітнє середовище як фактор формування національної ідентичності студентів вищих навчальних закладів / О. В. Гора // Витоки педагогічної майстерності : збірник наукових праць. – Полтава, 2011. – Ч. 1. – С. 97–101.
 92. Гриценчук О. О. Електронний підручник і його роль у процесі інформатизації освіти / Гриценчук О. О. // Інформаційні технології і засоби навчання : зб. наук. праць / за ред. В. Ю. Бикова, Ю. О. Жука / Інститут засобів навчання АПН України. – К. : Атіка, 2005. – С. 255–261.
 93. Громкова М. Т. Психология и педагогика профессиональной деятельности : учеб. пособие для вузов / М. Т. Громкова. – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2003. – 416 с.
 94. Гузій Н. В. Педагогічний професіоналізм: історико-методологічні та теоретичні аспекти : монографія / Н. В. Гузій. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2004. – 243 с.
 95. Гукаленко О. В. Теоретико-методологические основы педагогической поддержки и защиты учащихся-мигрантов в поликультурном образовательном пространстве : автореф. дис. на соиск. ученой степени докт. пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика» / О. В. Гукаленко. – Ростов-на-Дону, 2000. – 40 с.
 96. Гуменюк Л. Й. Використання інформаційно-комунікаційних ресурсів в організації навчального процесу [Електронний ресурс] / Л. Й. Гуменюк. – Режим доступу : <http://ly-bloggy.blogspot.com/2011/03/blog-post.html>.
 97. Гура В. В. Теоретические основы педагогического проектирования личностно-ориентированных электронных образовательных ресурсов

и сред : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.08 / Гура Валерий Васильевич. – Ростов-на-Дону, 2007. – 363 с.

98. Гура О. І. Концептуальні основи дослідження педагогічного професіоналізму викладача вищого навчального закладу / О. І. Гура // Дидактика професійної школи : зб. наук. праць / редкол.: С. У. Гончаренко (голова), В. О. Радкевич, І. Є. Каньковський (заст. голови) та ін. – Хмельницький : ХНУ, 2005. – Вип. 3. – С. 38–42.
99. Гуревич Р. С. Можливості новітніх інформаційних технологій у підготовці педагогічних кадрів / Р. С. Гуревич, А. М. Коломієць // Трудова підготовка в закладах освіти. – 2002. – № 2. – С. 52–53.
100. Гуренко О. Полікультурний простір вищого навчального закладу: сутність, структура, освітньо-виховні можливості / Ольга Гуренко // Гармонізація культурно-освітнього простору вищої школи: соціально-педагогічні аспекти : матер. міжнар. наук.-практ. конф (12–13 червня, 2014, Мелітополь) / за заг. ред. Молодиченка В. В. – Мелітополь : Видавництво МДПУ ім. Б. Хмельницького, 2014. – С. 97–100.
101. Давыдов В. В. Теоретические и методические основы моделирования процесса профессиональной подготовки специалиста / В. В. Давыдов, О. Х.-А. Рахимов // Инновации в образовании. – 2002. – № 2. – С. 62–83.
102. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения / В. В. Давыдов. – М. : ИНТОР, 1996. – 544 с.
103. Даниленко Л. І. Педагогічні інновації та інноваційні педагогічні технології : сутність і структура / Л. І. Даниленко // Нові технології навчання : наук.-метод. зб. / кол. авт. – К. : НМЦВО, 2005. – Вип. 40. – С. 270–276.
104. Денисова Л. В. Гіпермедійне інформаційне середовище навчання як засіб професійної підготовки фахівців з фізичного виховання і спорту : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Л. В. Денисова. – К., 2010. – 22 с.

105. Державна національна програма «Освіта» (Україна ХХІ століття) // Освіта. – 1993. – груд., № 44–46. – С. 2–15.
106. Державний стандарт початкової загальної освіти // Початкова школа. – 2011. – № 7. – С. 1–18.
107. Деркач А. А. Реализация концепции «Я» в системе жизненных отношений личности (акмеологический аспект) / А. А. Деркач, Е. Б. Старовойтенко, А. Ю. Кривокулинский. – М. : РАГС, 1993. – 156 с.
108. Дерябо С. Д. Учителю о диагностике эффективности образовательной среды : монография / С. Д. Дерябо ; под ред. В. П. Лебедевой, В. И. Панова. – М. : ЦКФЛРАО, 1997. – 214 с.
109. Джидарьян И. А. О месте потребностей, эмоций и чувств в мотивации личности / И. А. Джидарьян // Теоретические проблемы психологии личности : сб. статей. – М., 1974. – С. 174–180.
110. Джонс Д. Методы проектирования / Д. Джонс ; пер. с англ. – 2-е изд., доп. – М. : Мир, 1986. – 326 с.
111. Дидактичні та технологічні вимоги до програми-оболонки для підготовки та використання електронних навчальних посібників / [упоряд.: В. В. Ільїн, О. В. Бісікало, В. М. Теплюк]. – К. : Аграрна освіта, 2004. – 24 с.
112. Дорошенко Г. В. Використання SMART-технологій на уроках ІМ в ПШ як засіб активізації пізнавальної діяльності учнів [Електронний ресурс] / Г. В. Дорошенко // Вісник психології і педагогіки / Педагогічний інститут Київського університету імені Бориса Грінченка, Інститут людини Київського університету імені Бориса Грінченка. – К., 2014. – Вип. 14. – Режим доступу : http://www.psyh.kiev.ua/Збірник_наук._праць._-_-Випуск_14
113. Дридзе Т. М. Экоантропоцентрическая парадигма в социальном познании и социальном управлении / Т. М. Дридзе // Человек. – 1998. – № 2. – С. 95–97.
114. Дубасенюк О. А. Інновації в освіті: інтеграція науки і практики /

- О. А. Дубасенюк // Інновації в освіті: інтеграція науки і практики : збірник науково-методичних праць / за заг. ред. О. А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. – С. 12–28.
115. Дубасенюк О. А. Формування професійної компетентності майбутніх учителів на засадах духовно-моральних цінностей / О. А. Дубасенюк // Духовно-моральне виховання і професіоналізм особистості в сучасних умовах : VI міжнародна науково-практична конференція (30–31 жовтня 2009 р. / Інститут інноваційних технологій і змісту освіти Міністерства освіти і науки України, Академія міжнародного співробітництва і креативної педагогіки. – К., 2009. – С. 40–50.
116. Дубич К. В. Особистісно орієнтоване виховання студентів в умовах соціокультурного середовища вищого навчального закладу : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.07 «Теорія і методика виховання» / К. В. Дубич. – Луганськ, 2007. – 20 с.
117. Дубшка М. Особливості побудови мотивації навчально-пізнавальної діяльності студентів у процесі їх професійної підготовки / М. Дубшка // Наукові записки / ред. кол.: В. В. Радул, С. П. Величко та ін. – Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2014. – Випуск 131. – С. 18–22. – (Серія: Педагогічні науки).
118. Дудік Г. Метод проектів у сучасній школі: з досвіду впровадження проектних технологій / Г. Дудік // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2009. – № 5. – С. 18–23.
119. Дятленко Н. М. Умови адаптації студентів-першокурсників до навчання у ВНЗ [Електронний ресурс] / Н. М. Дятленко // Вісник психології і соціальної педагогіки : збірник наук. праць / Інститут психології і соціальної педагогіки Київського університету ім. Бориса Грінченка; Московський гуманітарний педагогічний інститут. – К., М., 2009. – Вип. 1. – Режим доступу : http://www.psyh.kiev.ua/Дятленко_Н.М._Умови_адаптації_студентів-першокурсників_до_навчання_у_ВНЗ.

120. Дьюї Дж. Наука під час навчання / Джон Дьюї ; пер. з англ. М. Олійник // Демократія і освіта. – Львів : Літопис, 2003. – С. 175–184.
121. Дьяченко М. И. Психологические проблемы готовности к деятельности / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – Минск : Изд-во ГБУ, 1976. – 274 с.
122. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; головний ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
123. Євдокимова Н. О. Навчальний тренінг як засіб формування суб'єктності в учбово-професійній діяльності / Н. О. Євдокимова // Актуальні проблеми психології: екологічна психологія : збірник наукових праць / за ред. С. Д. Максименка. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка. 2010. – Т. 7. – Вип. 23. – С. 125–128.
124. Євтух М. Б. Методологічні засади інтеграції вищої освіти України в європейський освітній простір / М. Б. Євтух // Міжнародний науковий вісник, International Scientific Edition. – Ужгород – Мішкольц : Вид-во «Ражда», 2012. – Випуск 5 (24). – С.85–94.
125. Євтух М. Б. Пріоритети професійної підготовки вчителя в системі університетської освіти / М. Б. Євтух // Педагогічна і психологічні науки України. – До 20-ти річчя НАПН України. – К. : Педагогічна думка, 2012. – Т.5. – Вища освіта. – С.228–241.
126. Жалдак М. І. Становлення і розвиток методичної системи навчання інформатики в школах і педагогічних університетах України / М. І. Жалдак, Ю. С. Рамський // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 2: Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання : зб. наук. праць. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2012. – № 13(20). – С. 24–41.
127. Желанова В. В. Рефлексивно-контекстне освітнє середовище як чинник професійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів у ВНЗ / В. В. Желанова // Педагогічний дискурс. – 2012. – Випуск 11. – С. 88–93.
128. Жерносек І. П. Організація науково-методичної роботи в школі / І. П. Жерносек. – Х. : Вид. група «Основа» «Тріада+», 2007. – 128 с.

129. Жук Ю. О. Роль засобів навчання у формуванні навчального середовища / Ю. О. Жук // Нові технології навчання : наук.-метод. зб. – К. : ІЗМН, 1998. – Вип. 22. – С. 106–112.
130. Жуков В. И. Университетское образование: история, социология, политика / В. И. Жуков. – М. : Академический Проект, 2003. – 288 с.
131. Загвязинский В. И. Теория обучения: современная интерпретация / В. И. Загвязинский. – М. : Академия, 2001. – 192 с.
132. Заир-Бек Е. С. Понятие «образовательная среда школы» и подходы к ее оцениванию в современных исследованиях / Е. С. Заир-Бек // The Emissia. Offline Letters : [электронное научное издание (научно-педагогический интернет-журнал)]. – 2011. – ноябрь. – Режим доступа : <http://www.emissia.org/offline/2011/1683.htm>.
133. Заир-Бек Е. С. Теоретические основы обучения педагогическому проектированию : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.01 / Заир-Бек Елена Сергеевна. – СПб., 1995. – 410 с.
134. Зайцева Г. В. Педагогическое проектирование образовательной среды профессиональной подготовки сотрудников уголовно-исполнительной системы : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.01 / Зайцева Галина Владимировна. – Елец, 2003. – 225 с.
135. Закон України «Про Вищу освіту [Електронний ресурс] // Відомості Верховної Ради № 76-VIII від 28.12.2014. – Режим доступу : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.
136. Закон України «Про вищу освіту» // Освіта. – 2002. – 20–27 лют. (№ 12–13). – С. 5–12.
137. Закон України «Про освіту» // Освіта. – 1995. – 15 серп. (№ 31). – С. 1–4.
138. Закс Л. Статистическое оценивание / Л. Закс; пер. с нем. – М. : Статистика, 1976. – 598 с.
139. Занков Л. В. Проблемы начального обучения / Л. В. Занков // Советская педагогика. – 1963. – № 12. – С. 23–33.
140. Засоби інформаційно-комунікаційних технологій єдиного

інформаційного простору системи освіти України : монографія / [В. В. Лапінський, А. Ю. Пилипчук, М. П. Шишкіна та ін.] ; за наук. ред. проф. В. Ю. Бикова. – К. : Педагогічна думка, 2010. – 160 с.

141. Захарова И. Г. Формирование информационной образовательной среды высшего учебного заведения [Электронный ресурс] / И. Г. Захарова. – Режим доступа : <http://tmnlib.ru/jirbis/files/upload/abstract/13.00.01/1389.pdf>.
142. Зверева Н. Г. Проектирование индивидуальных образовательных маршрутов студентов педвуза на основе комплексной психолого-педагогической диагностики : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.01, 13.00.08 / Зверева Наталья Геннадьевна. – Ярославль, 2007. – 195 с.
143. Зеер Э. Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход : учеб. пособие / Э. Ф. Зеер, А. М. Павлова, Э. Э. Сыманюк. – М. : Московский психолого-социальный институт, 2005. – 216 с.
144. Зеер Э. Ф. Образовательная среда колледжа как фактор формирования развивающего профессионально-образовательного пространства студентов / Э. Ф. Зеер, И. В. Мешкова // Мир психологи. – 2008. – № 2. – С. 205–211.
145. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании. Авторская версия / И. А. Зимняя. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 40 с.
146. Зязюн І. Цілісний методологічний підхід у педагогічному науковому дослідженні / Іван Зязюн // Професійне становлення особистості: проблеми і перспективи : матеріали IV міжнародної науково-практичної конференції – Хмельницький, 2011. – С. 7–13.
147. Зязюн І. А. Філософія педагогічної дії : монографія / І. А. Зязюн. – Черкаси : ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2008. – 608 с.
148. Иванова В. И. Акмеологическая концепция формирования

- образовательной среды подготовки специалистов : дис. ... доктора пед. наук : 19.00.13 / Иванова Виктория Ивановна. – Москва, 2009. – 662 с.
149. Иванова В. И. Теоретические основы формирования и развития образовательной среды вуза в системе многоуровневой подготовки специалиста / В. И. Иванова. – М. : Изд-во «Реалпроект», 2007. – 124 с.
 150. Интернет-обучение: технологии педагогического дизайна / М. В. Моисеева, Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. И. Нежурина ; под ред. канд. пед. наук М. В. Моисеевой. – М. : Издательский дом «Камерон», 2004. – 216 с.
 151. Иорданский Н. Н. Организация детской среды / Н. Н. Иорданский. – М. : Работник просвещения, 1925. – 120 с.
 152. Исаев И. Ф. Творческая самореализация учителя: культурологический подход : учеб. пособие / И. Ф. Исаев, М. И. Ситникова. – Москва – Белгород : БГУ, 1999. – 224 с.
 153. Исакова М. А. Использование интерактивной доски на уроках иностранного языка [Электронный ресурс] / М. А. Исакова. – Режим доступа : <http://moubsosh.narod.ru/doc/imauseofsmart-board.doc>.
 154. Каган М. С. Философия культуры / М. С. Каган. – СПб. : Петрополис, 1996. – 416 с.
 155. Кадемія М. Ю. Інформаційно-комунікаційні технології навчання : словник термінів / М. Ю. Кадемія. – Львів : СПОЛОМ, 2009. – 260 с.
 156. Казанжи І. В. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до позаурочної виховної роботи : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / І. В. Казанжи. – Одеса, 2002. – 18 с.
 157. Казміренко В. П. Програма дослідження психолого-соціальних чинників адаптації молодшої людини до навчання у ВНЗ та майбутньої професії / В. П. Казміренко // Практична психологія та соціальна робота. – 2004. – № 6. – С. 76–78.
 158. Калашникова Н. Ю. Воспитательная среда вуза как фактор личностно-

- професіонального становлення студента : автореф. дис. на соиск. ученой степени канд. пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Н. Ю. Калашникова. – Чита, 2007. – 22 с.
159. Капустина Л. И. Модернизация самостоятельной работы студентов учреждений среднего профессионального образования : автореф. дис. на соиск. ученой степени канд. пед. наук : спец. 13.00.08. «Теория и методика профессионального образования» / Л. И. Капустина. – Новокузнецк, 2009. – 22 с.
160. Карташова Л. А. Критерії та рівні оцінювання результативності впровадження методик навчання технічних дисциплін у процесі формування фахових знань студентів коледжів / Л. А. Карташова, Т. М. Мозолук // Вісник Черкаського університету. Серія «Педагогічні науки». – 2011. – Випуск 206. – С. 61–64.
161. Кассина Р. А. Инновационная среда образовательного учреждения как интегральное средство профессионального развития учителя : автореф. дис. на соиск. ученой степени канд. пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Р. А. Кассина. – Нижний Новгород, 2006. – 22 с.
162. Каташов А. І. Педагогічні основи розвитку інноваційного освітнього середовища сучасного ліцею : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / А. І. Каташов. – Луганськ, 2001. – 20 с.
163. Качалов Д. В. Система формирования педагогической культуры у студентов вуза – будущих учителей в инновационной образовательной среде : автореф. дис. на соиск. ученой степени докт. пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Д. В. Качалов. – Шуя, 2011. – 40 с.
164. Квас В. М. Недоліки організації самостійної роботи студентів педагогічних вищих навчальних закладів / В. М. Квас // Удосконалення форм і методів підготовки професійно компетентних працівників освіти :

- зб. матеріалів Міжнар. наук.-практ. конф., 19–20 квіт. 2011 р., м. Черкаси / М-во освіти і науки, молоді та спорту України, Ін-т пед. освіти та освіти. – Черкаси : Видавництво ЧНУ ім. Б. Хмельницького, 2011. – С. 44–45.
165. Кичук Н. В. Формування творчої особистості вчителя : монографія / Н. В. Кичук. – Київ : Либідь, 1991. – 96 с.
166. Кісіль М. В. Простір освіти з точки зору її основного суб'єкта / М. В. Кісіль // Вісник Черкаського університету. Серія: Педагогічні науки. – 2006. – Вип. 88. – С. 138–141.
167. Кларин М. В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках / М. В. Кларин. – М. : Изд. «Арена», 1994. – 223 с.
168. Коберник О. М. Проектування навчально-виховного процесу в школі / О. М. Коберник. – К. : Хрещатик, 1995. – 153 с.
169. Коберник О. М. Психолого-педагогічне проектування виховного процесу в сільській загальноосвітній школі : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. пед. наук : спец. 13.00.07 «Теорія і методика виховання» / О. М. Коберник. – Київ, 2000. – 36 с.
170. Ковалев Г. А. Психическое развитие ребенка и жизненная среда / Г. А. Ковалев // Вопросы психологии. – 1993. – № 1. – С. 13–23.
171. Ковалевський С. Практична робота з формування культурно-освітнього середовища у вищому навчальному закладі / С. Ковалевський, О. Медведєва // Гармонізація культурно-освітнього простору вищої школи: соціально-педагогічні аспекти : матер. міжнар. наук.-практ. конф. (12–13 червня, 2014, Мелітополь) / за заг. ред. Молодиченка В. В. – Мелітополь : Видавництво МДПУ ім. Б. Хмельницького, 2014. – С. 137–139.
172. Коваль В. О. Теоретичні і методичні засади формування професійної компетентності майбутніх вчителів-філологів у вищих педагогічних навчальних закладах : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» /

В. О. Коваль. – Київ, 2013. – 40 с.

173. Коваль Л. В. Система професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до застосування загальнонавчальних технологій : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.04 / Коваль Людмила Вікторівна. – Київ, 2010. – 538 с.
174. Коваль Л. В. Становлення та розвиток професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи у вищих педагогічних навчальних закладах України / Л. В. Коваль // Зб. наук. праць Бердянського державного педагогічного університету (Педагогічні науки). – Бердянськ : БДПУ. – 2009. – № 2. – С. 3–8.
175. Кодлюк Я. Теоретико-методичні засади формування дидактичної компетентності майбутніх учителів початкової школи / Ярослава Кодлюк // Імідж сучасного педагога. – 2012. – № 6. – С. 13–16.
176. Кодлюк Я. П. Модернізація підготовки майбутніх учителів початкових класів у контексті вимог Державного стандарту початкової загальної освіти / Я. П. Кодлюк // Наукові записки КДПУ ім. В. Винниченка (Серія: Педагогічні науки). – Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2013. – Вип. 121. – Ч. 1. – С. 132–136.
177. Козырев В. А. Теоретические основы развития гуманитарной образовательной среды университета : монография / В. А. Козырев. – СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 1999. – 276 с.
178. Колесникова И. А. Педагогическое проектирование : учебное пособие [для студ. высш. учеб. заведений] / И. А. Колесникова. – М. : Издательский центр «Академия», 2005. – 288 с.
179. Колесникова И. А. Теория и практика модульного преобразования воспитательной среды образовательного учреждения : учебно-методическое пособие / под ред. акад. РАО З. И. Васильевой. – СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2009. – 196 с.
180. Коляда М. Г. Загальні принципи педагогічного проектування і діяльнісний підхід до його реалізації / М. Г. Коляда // Проблеми сучасної

педагогічної освіти : зб. статей; Сер.: Педагогіка і психологія. – Ялта : РВВ КГУ, 2006. – Вип. 12. – Ч. 1. – С. 95–101.

181. Коляда Н. М. Дитячий рух як середовище соціального виховання від минулого до сучасності / Н. М. Коляда // Вісник Черкаського університету. Серія: Педагогічні науки. – 2008. – № 131. – С. 72–78.
182. Комар О. Інтерактивні технології в системі підготовки майбутнього вчителя / О. Комар / Гармонізація культурно-освітнього простору вищої школи: соціально-педагогічні аспекти : матер. міжнар. наук.-практ. конф. (12–13 червня, 2014, Мелітополь) / за заг. ред. Молодиченка В. В. – Мелітополь : Видавництво МДПУ ім. Б. Хмельницького, 2014. – С. 142–144.
183. Комар О. А. Інтерактивна технологія в підготовці майбутніх учителів початкової школи: теорія і практика : монографія / О. А. Комар. – Умань : ПП Жовтий, 2010. – 326 с.
184. Коммуникативно-ориентированные образовательные среды. Психология проектирования / сост.: В. В. Рубцов, Н. И. Поливанова, И. В. Ривина и др. ; под ред. В. В. Рубцова. – М. : РАО Психологический институт, 1996. – 158 с.
185. Комплексний кваліфікаційний іспит з педагогіки та методик початкового навчання : навчально-методичний комплекс до державної атестації / уклад.: О. О. Ярошинська, Л. М. Роєнко, О. А. Комар та ін. – Умань : ПП Жовтий, 2013. – 239 с.
186. Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання / Нац.-пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова / ред. М. І. Жалдак. – К., 2000. – Вип. 2. – 326 с.
187. Кондратенко О. А. Развитие визуального мышления студента средствами инфографики / О. А. Кондратенко // Альманах современной науки и образования. – 2013. – № 8(75). – С. 93–96.
188. Кондратьева Е. А. Культурно-образовательное пространство сельской школы как среда личностного развития школьника : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Кондратьева Елена Анатольевна. – Ростов н/Д., 2005. – 186 с.

189. Концепція розвитку дистанційної освіти в Україні. – К. : КПП, 2000. – 12 с.
190. Корнетов Г. Б. Типология педагогических парадигм / Г. Б. Корнетов // Школьные технологии. – 2005. – № 4. – С. 4–15.
191. Коротов В. М. Воспитательные аспекты педагогического проектирования / В. М. Коротов // Педагогика. – 1997. – № 5. – С. 46–51.
192. Корчак Я. Правила жизни. Педагогическое наследие / Я. Корчак ; [сост. К. П. Чулкова ; пер. с польск. К. Э. Сенкевич. – М. : Педагогика, 1990. – 267 с.
193. Коряковцева Н. А. Роль библиотеки в формировании корпоративной идентичности вуза / Н. А. Коряковцева // Науч. и техн. биб-ки. – 2009. – № 7. – С. 5–11.
194. Коучинг в обучении: практические методы и техники / Э. Парслоу, М. Рэй. – СПб. : Питер, 2003. – 204 с.
195. Кравець Л. Педагогічна практика як чинник професійного становлення майбутнього вчителя / Л. Кравець // Збірник наукових праць Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка. Педагогічні науки. – Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2012. – № 55. – С. 80–86.
196. Кравець О. Історико-теоретичний аналіз виникнення проектування навчальної інформації в процесі професійно-педагогічної діяльності викладача вищого навчального закладу / Олена Кравець // Проблеми підготовки сучасного вчителя : збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини / ред. кол. Побірченко Н. С. (гол. ред.) та ін. – Умань : ФОП Жовтий О. О., 2013. – № 7. – С. 264–270.
197. Краевский В. В. Педагогическая теория: Что это такое? Зачем она нужна? Как она делается? / В. В. Краевский. – Волгоград : Изд-во «Перемена», 1996. – 85 с.
198. Крамаренко А. М. Актуальні проблеми підготовки майбутніх учителів початкових класів до гуманізації педагогічного процесу /

- А. М. Крамаренко // Зб. наук. праць БДПУ (Пед. науки). – Бердянськ : БДПУ, 2004. – № 2. – С. 122–130.
199. Кремень В. Особистість в освітньому просторі сучасної цивілізації / Василь Кремень // Професійне становлення особистості: проблеми і перспективи : матеріали IV Міжнародної науково-практичної конференції. – Хмельницький, 2011. – С. 3–7.
 200. Кремень В. Г. Система освіти в Україні: сучасні тенденції і перспективи / В. Г. Кремень // Професійна освіта: педагогіка і психологія : Польсько-український, Українсько-польський щорічник / за ред. Тадеуша Левовицького, Іоланти Вільш, Івана Зязюна, Неллі Ничкало. – К. : Ченстохова, 2000. – № 2. – С. 16–17.
 201. Кречетников К. Г. Проектирование креативной образовательной среды на основе информационных технологий в вузе : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.08 / Кречетников Константин Геннадьевич. – Владивосток, 2003. – 407 с.
 202. Крылова Н. Б. Антропологический, деятельностный и культурологический подходы / Н. Б. Крылова. – М. : НИИ школьных технологий, 2005. – 184 с.
 203. Крылова Н. Б. Психологические проблемы исследования активности человека / Н. Б. Крылова // Вопросы психологии. – 1984. – № 3. – С. 25–27.
 204. Крылова Н. Б. Условия проявления событийности образования / Н. Б. Крылова // Научно-методическая серия «Новые ценности образования»: Событийность в образовательной и педагогической деятельности. – 2010. – Выпуск 1(43). – С. 136–144.
 205. Кузь В. Г. Інноваційні технології в освіті / В. Г. Кузь // Вища освіта України № 3 (додаток 2). – Тематичний випуск «Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології». – 2008. – Т. 2. – С. 93–100.
 206. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н. В. Кузьмина. – М. : Высш. школа,

1990. – 117 с.

207. Кулінка Ю. Педагогічний концепт використання інформаційно-комунікаційних технологій у процесі методичної підготовки майбутніх учителів технології / Ю. Кулінка // Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету / І. Аносов (гол. ред.). – Серія: Педагогіка. – Мелітополь, 2014. – № 1(12). – С. 189–194.
208. Кулюткин Ю. С. Образовательная среда и развитие личности [Электронный ресурс] / Ю. С. Кулюткин, С. О. Тарасов // Новые знания: журнал по проблемам образования взрослых. – 2001. – № 1. – Режим доступа : http://www.znanie.org/gumal/nl_01.
209. Куракин А. Т. Коллектив и личность школьника / А.Т. Куракин, Х. Й. Лийметс, Л. И. Новикова. – Таллин : Республиканский ин-т усовершенствования учителей ЭССР, 1981. – Вып. 1. Основы теории воспитательного коллектива, 1981. – Ч. 2. – 124 с.
210. Курлянд З. Н. Професійно-креативне середовище ВНЗ – передумова підвищення якості підготовки майбутніх фахівців [Електронний ресурс] / З. Н. Курлянд // Педагогічна наука: історія, теорія, практика, тенденції розвитку. – 2009. – № 1. – Режим доступу : http://intellect-invest.org.ua/rus/pedagog_editions_e-magazine_pedagogical_science_arhiv_pn_n1_2009_st_16.
211. Кухаренко В. М. Персональная учебная среда [Электронный ресурс] / В. М. Кухаренко. – Режим доступу : http://kvn-elearning.blogspot.com/2011_03_01_archive.html.
212. Кучерявий І. Т. Творчість – основа розвитку потенційних джерел особистості : навчальний посібник / І. Т. Кучерявий, О. І. Клепіков. – К. : Вища школа, 2000. – 288 с.
213. Кыверялг А. А. Методы исследования в профессиональной педагогике / А. А. Кыверялг. – Таллинн : Валгус, 1980. – 334 с.
214. Лавриченко Н. М. Педагогіка соціалізації: європейські абрисы / Н. М. Лавриченко. – К. : ВІРА ІНСАЙТ, 2000. – 444 с.

215. Лаппо В. Культурно-освітній простір класичного університету як передумова виховання духовних цінностей студентської молоді / В. Лаппо // Гармонізація культурно-освітнього простору вищої школи : соціально-педагогічні аспекти : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (12–13 червня 2014 р.) / за заг. ред. д-ра філос. наук, проф. Молодиченка В. В. – Мелітополь : Видавництво МДПУ ім. Б. Хмельницького, 2014. – С. 168–170.
216. Лебедева В. П. Школоведческие аспекты моделирования развивающей образовательной среды / В. П. Лебедева, В. А. Орлов, В. И. Панов // Первая российская конференция по экологической психологии : тезисы, (Москва, 3–5 декабря, 1996 г.). – М. : Психологический институт РАО, 1996. – С. 101–103.
217. Левин К. Теория поля в социальных науках / Курт Левин ; пер. с англ. – СПб. : Сенсор, 2000. – 368 с. – (Мастерская психологии и психотерапии).
218. Левченко Т. І. Про поняття педагогічного клімату в процесі навчання / Т. І. Левченко // Проблеми освіти : наук.-метод. зб. – К. : ІСДО, 1998. – № 6. – С. 89–93.
219. Легенький Г. И. Педагогический процесс как целостная динамическая система : монография / Г. И. Легенький. – Х. : Вища школа, 1979. – 144 с.
220. Леонова О. Образовательное пространство как педагогическая реальность / О. Леонова // Alma mater (Вестник высшей школы). – 2006. – № 1. – С. 36–40.
221. Леонтьев А. Н. Деятельность, сознание, личность / А. Н. Леонтьев. – М. : Политиздат, 1975. – 304 с.
222. Леонтьева О. В. Культурно-образовательная среда вуза как психолого-педагогическая проблема [Электронный ресурс] / О. В. Леонтьева // Образование и общество. – 2009. – № 6. – Режим доступа : http://jeducation.ru/6_2009/106.html
223. Лернер П. С. Проектирование образовательной среды по формированию профориентационно значимых компетентностей учащихся /

- П. С. Лернер // Школьные технологии. – 2007. – № 5. – С. 86–92.
224. Лесгафт П. Ф. Семейное воспитание ребёнка и его значение / П. Ф. Лесгафт. – М. : Педагогика, 1991. – 176 с.
225. Лещенко М. П. Щастя дитини – єдине щастя на землі: до проблеми педагогічної майстерності : [навч.-метод. посіб. : у 2 ч.] / М. П. Лещенко. – К. : АСМІ, 2003. – 304 с.
226. Лещук С. О. Навчально-інформаційне середовище як засіб активізації пізнавальної діяльності учнів старшої школи у процесі навчання інформатики : дис. ... кандидат пед. наук : 13.00.02 / Лещук Світлана Олексіївна. – К., 2006. – 225 с.
227. Ливишиц Е. Вопросы изучения среды в немецкой педагогической литературе / Е. Ливишиц // На путях к новой школе. – 1928. – № 7–8. – С. 116–130.
228. Липский И. А. Педагогическое сопровождение развития личности: теоретические основания / И. А. Липский // Теоретико-методологические проблемы современного воспитания : сб. науч. тр. – Волгоград : Перемена, 2004. – С. 280–287.
229. Ліннік О. О. Взаємодія суб'єктів педагогічного процесу в освітньо-професійному середовищі ВНЗ [Електронний ресурс] [Електронний ресурс] / О. О. Ліннік // Modern problems and ways of their solution in science, transport, production and education' 2012 (SWorld, 18–27 December 2012). – Режим доступу : <http://www.sworld.com.ua/index.php/ru/conference/the-content-of-conferences/archives-of-individual-conferences/december-2012>.
230. Ліннік О. О. Дефініційний аналіз поняття «освітньо-професійне середовище ВНЗ» [Електронний ресурс] / О. О. Ліннік // Проблеми сучасної педагогічної освіти: педагогіка і психологія. – 2012. – № 35. – Ч. 1. – Режим доступу : http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/pspo/2012_35_1/Linnik.pdf.
231. Ліннік О. О. Становлення суб'єктної позиції майбутнього педагога в

- освітньо-професійному середовищі ВНЗ / О. О. Ліннік // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка: Педагогічні науки. – 2010. – № 16(203). – Ч. II. – С. 137–143.
232. Лісова С. В. Компетентнісний підхід у вищій освіті: зарубіжний досвід. Професійна педагогічна освіта: інноваційні технології та методики : монографія / С. В. Лісова / О. А. Дубасенюк [та ін.] ; ред. О. А. Дубасенюк ; Житомирський держ. ун-т ім. Івана Франка. – Житомир : ЖДУ ім. І. Франка, 2009. – С. 34–53.
233. Логвиновська Т. Вплив освітньо-виховного середовища вищого навчального закладу на виховання соціальної спрямованості молоді / Т. Логвиновська // Наукові записки Херсонського державного університету. Серія: Педагогічні науки. – 2012. – Випуск 131. – С. 121–124.
234. Луговий В. І. Управління освітою : навчальний посібник для слухачів, аспірантів, докторантів спеціальності «Державне управління» / В. І. Луговий. – К. : Вид-во УАДУ, 1997. – 302 с.
235. Лукашевич М. П. Соціалізація. Вихідні механізми і технології / М. П. Лукашевич. – К. : МІУП, 1998. – 276 с.
236. Люшин М. Педагогічне проектування в управлінській діяльності / М. Люшин // Нова педагогічна думка. – 2009. – № 3. – С. 23–26.
237. Магдаль С. П. Дизайн просторово-предметного середовища в контексті нових технологій і вимог сталого розвитку / С. П. Магдаль // Вісник Харківської державної академії дизайну і мистецтв : зб. наук. пр. / за ред. Даниленка В. Я. – Харків : ХДАДМ, 2011. – № 5. – С. 64–67.
238. Майборода В. Проблеми розвитку праксеологічних умінь майбутніх компетентних фахівців вищої школи України / В. Майборода // Вища освіта України. – 2012. – № 4. – С. 31–36.
239. Макагон О. Е. Організаційно-педагогічні умови створення сприятливого навчально-виховного середовища в загальноосвітньому навчальному закладі : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / О. Е. Макагон. –

Харків, 2007. – 20 с.

240. Макар Л. М. Сутність освітнього середовища в педагогічному процесі / Л. М. Макар // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. – 2013. – Вип. 30(83). – С. 229–236.
241. Макаренко А. С. Педагогическая поэма / А. С. Макаренко ; сост., вступ. ст., примеч., коммент. С. С. Невская. – М. : ИТРК, 2003. – 736 с.
242. Макареня А. А. Культуротворческая среда: статус, структура, функционирование / А. А. Макареня. – Тюмень, 1997. – 66 с.
243. Максимова Л. В. Опыт выявления каркаса основных понятий общей антропоэкологии / Л. В. Максимова // Эволюционная и историческая антропология. – М. : Прогресс, 1993. – 640 с.
244. Мамонтова Э. Р. Дидактические особенности развития образовательной среды вуза в процессе подготовки специалиста : автореф. дис. на соиск. ученой степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Э. Р. Мамонтова. – Владикавказ, 2007. – 20 с.
245. Мануйлов Ю. С. Соотношение понятий пространство и среда в контексте управленческой практики / Ю. С. Мануйлов // Материалы научно-практической конференции «Социокультурная среда и единое образовательное пространство: региональная политика, стратегия развития» (28–29 октября 2003 г.). – Н. Новгород., 2003. – С. 15–18.
246. Мануйлов Ю. С. Средовой подход в воспитании : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.01 / Мануйлов Юрий Степанович. – М., 1997. – 193 с.
247. Мануйлов Ю. С. Средовый подход в воспитании / Ю. С. Мануйлов. – 2-е издание, переработанное. – М. – Н. Новгород : Изд. Волго-Вятской академии государственной службы, 2002. – 157 с.
248. Мануйлов Ю. С. Язык «Со–» / Ю. С. Мануйлов // Научно-методическая серия «Новые ценности образования»: событийность в образовательной и педагогической деятельности. – 2010. – Выпуск 1(43). – С. 51–56.
249. Маркова А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М. :

Знання, 1996. – 308 с.

250. Маркович Д. Ж. Соціальна екологія : кн. для учителя / Д. Ж. Маркович ; пер. с сербохорв. О. И. Долгой. – М. : Просвещение, 1991. – 173 с.
251. Мармоза А. Т. Практикум по математической статистике : учебн. пособие [для студ. высших с.-х. учебн. завед. по эконом. спец.] / Анатолий Тимофеевич Мармоза. – К. : Выща школа, 1990. – 191 с.
252. Мартиненко С. М. Система підготовки вчителя початкових класів до діагностичної діяльності : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04 / Мартиненко Світлана Миколаївна. – К., 2009. – 499 с.
253. Маслов К. И. «Образовательная среда»: основные подходы к определению понятия / К. И. Маслов // Синтез [науч.-теор. и практ. журнал Кубанского отделения Российского философского общества при РАН]. – 2007. – № 2 (16). – С. 129–139.
254. Масюкова Н. А. Проектирование в образовании / Н. А. Масюкова ; под ред. Б. В. Пальчевского. – Минск : Технопринт, 1999. – 288 с.
255. Матвієнко О. В. Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх учителів до педагогічної взаємодії у навчально-виховному середовищі школи першого ступеня : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04 / Матвієнко Олена Валеріївна. – Київ, 2010. – 496 с.
256. Матвієнко О. В. Теоретико-методологічні проблеми підготовки майбутнього вчителя до педагогічної взаємодії / О. В. Матвієнко // Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. – Серія 17: Теорія і практика навчання. – К. : НПУ, 2007. – Вип. 6. – С. 27–35.
257. Мелікова С. О. Інтерактивне навчання – інноваційна форма навчального процесу / С. О. Мелікова // Вісник Черкаського університету. – Серія: Педагогічні науки. – 2011. – Випуск 206. – С. 89–93.
258. Менг Т. В. Исследование образовательной среды: проблемы, подходы, модели : монографія / Т. В. Менг. – СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2011. – 98 с.
259. Менг Т. В. Образовательная среда как условие создания патриотически-

- настроенного молодого поколения / Т. В. Менг // Материалы V Международной научно-практической конференции. – М. : ИП РАН; Екатеринбург : Деловая книга, 2000. – 320 с.
260. Менг Т. В. Образовательная среда: подходы к раскрытию понятия / Т. В. Менг, Н. А. Лабунская // Образовательная среда школы: проблемы и перспективы развития : материалы научно-практической конференции / научный редактор С. В. Тарасов. – СПб. : Образование-Культура, 2001. – С. 19–21.
261. Менг Т. В. Педагогические условия построения образовательной среды ВУЗа : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.01 / Менг Тамара Вячеславовна. – СПб., 1999. – 170 с.
262. Менг Т. В. Проектирование конструктивистских образовательных сред в деятельности преподавателя высшей школы / Т. В. Менг // Вестник Герценовского университета. – 2011. – № 10. – С. 40–48.
263. Мертенс Е. С. Развитие культурно-образовательной среды Смоленской губернии во второй половине XIX – начале XX века : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.01 / Мертенс Елена Сергеевна. – Смоленск : Смоленский гос. ун-т, 2006. – 218 с.
264. Мешкова И. В. Развитие личности студентов колледжа в профессионально-образовательном пространстве вуза : автореф. дис. на соиск. ученой степени канд. псих. наук : спец. 19.00.07 «Педагогическая психология» / И. В. Мешкова. – Екатеринбург, 2009. – 24 с.
265. Мистецтво життєтворчості особистості : наук.-метод. посібник : у 2 ч. Ч. 1: Теорія та технологія життєтворчості / ред. рада: В. М. Доній, Г. М. Несен, Л. В. Сохань та ін. – К. : ІЗМН, 1997. – 392 с.
266. Моїсєєв С. О. Теоретико-методологічні засади процесу соціалізації дітей та учнівської молоді в сучасному освітньому просторі : метод. рекомендації / С. О. Моїсєєв, Л. М. Назаренко. – Херсон : [б. и.], 2013. – 48 с.
267. Монарьов Р. Г. Формування соціально-професійної активності

- майбутнього вчителя в навчально-виховному середовищі педагогічного університету : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Р. Г. Монарьов. – Черкаси, 2009. – 20 с.
268. Монахов В. М. Технологические основы проектирования и конструирования учебного процесса : монография / В. М. Монахов. – Волгоград : Перемена, 1995. – 152 с.
269. Мондонен О. Ю. Образовательная среда педагогического колледжа как фактор профессионального самоопределения студентов : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.01 / Мондонен Оксана Юрьевна. – Санкт-Петербург, 2006. – 330 с.
270. Мороз О. Г. Професійна адаптація молодого вчителя / Олексій Григорович Мороз. – К. : Вища школа, 1980. – 94 с.
271. Мороченкова И. А. Формирование критического мышления студентов в образовательном процессе вуза : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.01 / Мороченкова Ирина Александровна. – Оренбург, 2004. – 181 с.
272. Моштук В. Педагогічне проектування у контексті формування проектно-технологічної культури майбутнього вчителя технологій і креслення / Василь Моштук // Людинознавчі студії. – 2012. – Випуск 25: Педагогіка. – С. 126–135.
273. Моштук В. В. Культурно-освітній простір вищого навчального закладу як важливий чинник формування проектно-технологічної культури майбутнього вчителя технологій і креслення / В. В. Моштук // Наукові записки. Серія : Педагогіка. – 2011. – № 3. – С. 248–256.
274. Мудрик А. В. Роль социального окружения в формировании личности подростка / А. В. Мудрик. – М. : Знание, 1979. – 40 с.
275. Мудрик А. В. Социальная педагогика : учеб. для студ. пед. вузов / А. В. Мудрик ; под ред. В. А. Сластенина. – 3-е изд., испр. и доп. – М. : Издательский центр «Академия», 2000. – 200 с.
276. Музика О. Л. Творчість з позицій суб'єктно-ціннісного аналізу /

- О. Л. Музыка // Актуальні проблеми науково-методичного забезпечення освітньої практики в системі післядипломної педагогічної освіти : наук.-метод. зб. / за ред. М. М. Забродського. – Київ – Житомир : ЖОППО, 2006. – С. 118–126.
277. Муковіз О. П. Методика роботи в системі Moodle / О. П. Муковіз // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 2007. – № 7. – С. 11–14.
278. Муравьёва Г. Е. Вопросы теории проектирования образовательных процессов / Г. Е. Муравьева // Педагогическое образование и наука. – 2002. – № 4. – С. 14–21.
279. Мурадова Н. С. Коммуникативносвязующая роль культуры общения студентов технических заведений в интерактивном обучении [Электронный ресурс] / Н. С. Мурадова. – Режим доступа : <http://www.ostu.ru/conf7ruslang2004/trend2/muradova.htm>.
280. Наказ Міністрства освіти і науки України від 14.08.2013 р. № 1176 «Про затвердження галузевої Концепції розвитку неперервної педагогічної освіти» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/36816.
281. Научно-технический прогресс : словарь / [сост.: В. Г. Горохов, В. Ф. Халипов]. – М. : Политиздат, 1987. – 366 с.
282. Національна доктрини розвитку освіти України у ХХІ столітті // Сільська школа України. – 2001. – 22 лип. – С. 1–16.
283. Національна доповідь про розвиток освіти в Україні / [упоряд.: В. Г. Кремень, М. Ф. Степко, К. М. Левківський та ін.]. – Київ : МОН, 2001. – 39 с.
284. Некоторые вопросы подготовки учителей начальных классов : учебные записки / [ред. кол. С. И. Руновский, И. А. Соловков, Н. Н. Буханова]. – М. : [б. и.], 1970. – 173 с.
285. Никитина И. В. Проектная деятельность как средство организации образовательной среды : автореф. дис. на соиск. ученой степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / И. В. Никитина. – Москва, 2007. – 23 с.

286. Новиков А. М. Методология научного исследования / А. М. Новиков, Д. А. Новиков. – М. : Либроком, 2009. – 280 с.
287. Новиков В. Н. Образовательная среда вуза как профессионально и личностно стимулирующий фактор / В. Н. Новиков // Психологическая наука и образование : [электронный журнал]. – 2012. – № 1. – Режим доступа : www.psyedu.ru.
288. Новикова Л. И. «Воспитательное пространство» как открытая система (Педагогика и синергетика) / Л. И. Новикова, М. В. Соколовский // Общественные науки и современность. – 1998. – № 1. – С. 132–134.
289. Новикова Т. Г. Педагогические основы проектирования в образовании / Т. Г. Новикова // Инновационные процессы в образовании: теория и практика : сб. научн. ст. / под ред. Т. Г. Новиковой, Е. Е. Федотовой. – М. : АПК и ПРО, 2001. – С. 61–79.
290. Новые информационные технологии в образовании для всех : [монография] / В. И. Гриценко, В. Б. Артеменко, Е. В. Артеменко и др. ; НАН Украины, Междунар. науч.-учеб. центр информац. технологий и систем. – К. : Академ-периодика, 2012. – 268 с.
291. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования : [учеб. пособие для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров] / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева, А. Е. Петров ; под ред. Е. С. Полат. – М. : Академия, 2003. – 272 с.
292. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Е. С. Полат, М. Ю. Кухаркина, М. В. Моисеева, А. Е. Петров. – М. : Издательский дом «Академия», 1999. – 224 с.
293. Новые ценности образования : тезаурус для учителей и школьных психологов / ред.-сост. Н. Б. Крылова. – М. : ИПИ РАО, 1995. – Вып. 1. – 110 с.
294. Оверко Н. Концептуальні підходи до розвитку педагогічної майстерності викладачів професійно-технічних навчальних закладів у контексті модернізації освіти / Наталія Оверко // Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету : зб. наук.

- статей. Серія: Педагогіка / І. Аносов (гол. ред.). – Мелітополь, 2014. – № 1(12). – С. 305–310.
295. Огнев'юк В. Філософія освіти та її місце в структурі наукових досліджень феномену освіти / В. Огнев'юк // Освітологія. – 2012. – Вип. 1. – С. 69–75.
296. Осадченко І. І. Дефініція та дидактична сутність поняття «кейс-стаді» / І. І. Осадченко // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди : науково-теоретичний збірник. – Переяслав-Хмельницький, 2010. – Вип. 19. – С. 169–173.
297. Осадченко І. І. Різномірнева ефективність застосування ситуаційної методики навчання у ВНЗ [Електронний ресурс] / І. І. Осадченко // Педагогическая наука: история, теория, практика, тенденции развития, журнальные выпуски. – 2010. – Вып. № 1. – Режим доступа : http://intellect-invest.org.ua/rus/pedagog_editions_emagazine_pedagogical_science_vypuski_nl_2010_st_14.
298. Осадченко І. І. Теорія і практика ситуаційного навчання у підготовці майбутніх учителів початкової школи : монографія / І. І. Осадченко. – Умань : ПП Жовтий, 2011. – 414 с.
299. Осадчий В. Використання засобів Інтернет у професійній підготовці вчителя / В. Осадчий // Молодь і ринок. – 2013. – № 12 (107). – С. 32–37.
300. Осадчий В. Інформаційно-комунікаційні технології у процесі розвитку візуального мислення майбутніх учителів / В. Осадчий, К. Осадча // Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету : зб. наук. статей. Серія: Педагогіка / І. Аносов (гол. ред.). – Мелітополь, 2014. – № 1(12). – С. 128–133.
301. Осадчий В. В. Сервіси інтернет для дистанційного навчання у процесі професійної підготовки майбутніх учителів [Електронний ресурс] / В. Осадчий // Інформаційні технології і засоби навчання : [електронне наукове фахове видання] / гол. ред.: В. Ю. Биков ; Ін-т інформ.

- технологій і засобів навчання АПН України, Ун-т менеджменту освіти АПН України. – 2010. – № 6 (20). – Режим доступу : <http://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/viewFile/387/338>.
302. Освітньо-кваліфікаційна характеристика. Напрямок підготовки 0101 Педагогічна освіта. Спеціальність 6.010102 «Початкове навчання» (варіативна частина підготовки бакалавра) // Затверджено на засіданні Вченої ради Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини. – Протокол № 14 від 28 серпня 2010 р. – Умань, 2010. – 27 с.
303. Освітньо-кваліфікаційна характеристика. Напрямок підготовки 0101 Педагогічна освіта. Спеціальність 6.010102 «Початкове навчання» (нормативна частина підготовки бакалавра) // Затверджено на засіданні Вченої ради Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини. – Протокол № 14 від 28 серпня 2010 р. – Умань, 2010. – 27 с.
304. Освітньо-професійна програма підготовки бакалавра (в частині розподілу загального навчального часу за циклами підготовки, переліку та обсягу нормативних дисциплін). Галузь знань: 0101 Педагогічна освіта. Напрямок підготовки: 6.010102 Початкова освіта // Затверджено МОНУ 08.02.2010 р. – К., 2009. – 5 с.
305. Освітологія: витоки наукового напрямку : [монографія] / [за ред. В. О. Огнев'юка ; авт. кол.: В. О. Огнев'юк, С. О. Сисоєва, Л. Л. Хоружа та ін.]. – К. : ВП «Едельвейс», 2012. – 336 с.
306. Освітологія: хрестоматія : навч. посібник для студентів вищих навчальних закладів / укл.: Огнев'юк В. О., Сисоєва С. О. – К. : ВП «Едельвейс», 2013. – 728 с.
307. Павленко Н. О. Підготовка майбутнього вчителя початкових класів до використання інтерактивних педагогічних технологій : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня кандидата пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Н. О. Павленко. – К., 2008. – 25 с.
308. Палашева И. И. Проектирование образовательной среды высшего учебного заведения : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.08 / Палашева

Ирина Ивановна. – Белгород, 2004. – 212 с.

309. Панов В. И. Образовательная среда как предмет экопсихологии развития / В. И. Панов // 2-ая Российская конференция по экологической психологии : материалы (Москва, 12–14 апреля 2000 г.) / под. ред. В. И. Панова. – М. : Экопсицентр РОСС, 2000. – С. 177–178.
310. Панов В. И. Экологическая психология: состояние и перспективы (вместо предисловия от программного комитета) / В. И. Панов // 2-ая Российская конференция по экологической психологии : материалы (Москва, 12–14 апреля 2000 г.) / под. ред. В. И. Панова. – М. : Экопсицентр РОСС, 2000. – С. 3–12.
311. Панова Н. В. Профессиональная жизнь педагога : монография / Н. В. Панова. – СПб. : ИПКСПО, 2007. – 244 с.
312. Панфилова А. П. Инновационные педагогические технологии: активное обучение / А. Л. Панфилова. – М. : Издательский дом «Академия», 2009. – 192 с.
313. Панченко Л. Ф. Теоретико-методологічні засади розвитку інформаційно-освітнього середовища університету : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.10 / Панченко Любов Феліксівна. – Луганськ, 2011. – 508 с.
314. Паршук С. Формування духовної культури майбутніх педагогів в освітньому просторі вищої школи / С. Паршук // Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету : зб. наук. статей. Серія: Педагогіка / І. Аносов (гол. ред.). – Мелітополь, 2014. – № 1(12). – С. 66–69.
315. Пасіка Т. Педологія і соціальне виховання / Т. Пасіка // Радянська школа. – № 1–2. – 1928. – С. 3–8.
316. Патаракін Є. Д. Створення учнівських, студентських і викладацьких спільнот на базі мережевих сервісів Веб 2.0. / Є. Д. Патаракін. – К. : Навчально-методичний центр «Консорціум із удосконалення менеджмент-освіти в Україні», 2007. – 88 с.
317. Пащенко Д. І. Компоненти виховного середовища в педагогічному ВНЗ /

- Д. І. Пащенко // Роль педагогічних дисциплін у формуванні сучасного фахівця : матеріали Всеукраїнського науково-методичного семінару в рамках II етапу Всеукраїнської олімпіади з навчальної дисципліни «Педагогіка» (Умань, 14.04.2011) / [ред. кол. : Побірченко Н. С. (гол. ред.) та інші]. – Умань : ПП Жовтий, 2011. – С. 135–138.
318. Педагогика : учебное пособие / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов. – М. : Школьная пресса, 2002. – 512 с.
319. Педагогика : учебное пособие для студентов педагогических вузов и колледжей / под ред. П. И. Пидкасистого. – М. : Педагогическое общество России, 2003. – 608 с.
320. Педагогические технологии дистанционного обучения : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / [Е. С. Полат, М. В. Моисеева, А. Е. Петров и др.] ; под ред. Е. С. Полат. – М. : Издательский центр «Академия», 2006. – 400 с.
321. Педагогическое образование в университете: контекстно-биографический подход : монография / под ред. А. Л. Гаврикова, М. Н. Певзнера. – Великий Новгород : НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2001. – 300 с.
322. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / З. Н. Курлянд, Р. І. Хмелюк, А. В. Семенова та ін. ; за ред. З. Н. Курлянд. – 3-тє вид., перероб. і доп. – К. : Знання, 2007. – 495 с.
323. Педагогічний словник / підгот. Н. Б. Копиленко [та ін.] ; відп. ред. М. Д. Ярмаченко ; АПН, Ін-т педагогіки. – К. : Педагогічна думка, 2001. – 516 с.
324. Петренко Е. А. Формирование профессионального самосознания в культурно-образовательной среде вуза : автореф. дис. на соиск. ученой степени канд. философ. наук : спец. 09.00.13 «Религиоведение, философская антропология, философия культуры» / Е. А. Петренко. – Ростов н/Д., 2007. – 23 с.
325. Петухова А. В. Инженерно-графическая подготовка студентов в

- професійно-орієнтованій освітній середі ВНУ : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.08 / Петухова Анна викторівна. – Новосибірськ, 2008. – 227 с.
326. Петухова Л. Є. Теоретико-методичні засади формування інформатичних компетентностей майбутніх учителів початкових класів : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04 / Петухова Любов Євгенівна. – Одеса, 2009. – 564 с.
327. Пехота О. М. Індивідуальність учителя: теорія і практика : навч. посіб. для ВНУ / О. М. Пехота. – вид. 2-е, переробл. і доп. – Миколаїв : Іліон, 2009. – 270 с.
328. Пикулева Л. К. Професійно орієнтована середа як засіб підвищення ефективності неперервного педагогічного освіти в комплексі «педвуз – педколедж» : автореф. дис. на соиск. ученої ступені канд. пед. наук : спец. 13.00.08 «Теорія і методика професійного освіти» / Л. К. Пикулева. – Єкатеринбург, 2004. – 23 с.
329. Пирогов Н. И. Вопросы жизни / Н. И. Пирогов // Избранные педагогические сочинения / сост. А. Н. Алексюк, Г. Г. Савенок ; Акад. пед. наук СССР. – М. : Педагогика, 1985. – С. 29–51.
330. Пистрак М. М. Як створювалися програми ГУСа / М. М. Пистрак // Народне просвіщення. – 1927. – № 10. – С. 56–66.
331. Платонов К. К. Краткий словарь системы психологических понятий : учеб. пособие для учеб. заведений профтехобразования / К. К. Платонов. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Высшая школа, 1984. – 174 с.
332. Побережна Л. Л. Культурне середовище вищого навчального закладу як простір формування стилю і способу життя студентів [Електронний ресурс] / Л. Л. Побережна // Вісник національного-технічного університету України «Київський політехнічний інститут» : зб. наук. пр. Філософія. Психологія. Педагогіка / М-во освіти і науки України, Нац. техн. ун-т України «КПІ». – К. : Політехніка, 2007. – № 3. – Ч. 2. – Режим доступу : http://www.nbuvi.gov.ua/portal/soc_gum/VKPI_fpp/2007-

3-2/20_Poberegna.pdf.

- 333.Побірченко Н. Формування дослідницького середовища вищого педагогічного навчального закладу як засобу формування професійної компетентності майбутніх учителів / Н. Побірченко, О. Ярошинська // Проблеми підготовки сучасного вчителя : збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини / ред. кол.: Побірченко Н. С. (гол. ред.) та інші. – Умань : ПП Жовтий, 2010. – Випуск 2. – С. 126–132.
- 334.Побірченко Н. С. Компетентнісний підхід у вищій школі: теоретичний аспект / Н. С. Побірченко // Освіта та педагогічна наука. – 2012. – № 3. – С. 24–31.
- 335.Подмазин С. И. Личностно-ориентированное образование: социально-философское исследование / С. И. Подмазин. – Запорожье : Просвіта, 2002. – 250 с.
- 336.Подобедова Т. Ю. Теория и практика педагогического проектирования / Т. Ю. Подобедова // Проблеми сучасної педагогічної освіти : зб. ст. Сер.: Педагогіка і психологія / Кримськ. держ. гуманіт. ін.-т. – Ялта, 2004. – Вип. 6. – Ч. 2. – С. 81–87.
- 337.Подобєдова Т. Ю. Підготовка майбутніх вчителів гуманітарного профілю до педагогічного проектування : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Т. Ю. Подобєдова. – Луганськ, 2005. – 20 с.
- 338.Полат Е. С. Реализация личностно ориентированного подхода и конструктивизма в системе обучения / Е. С. Полат // Современные педагогические и информационные технологии в системе образования : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е. С. Полат, М. Ю. Буханкина. – 2-е изд., стер. – М. : Издательский центр «Академия», 2008. – С. 104–296.
- 339.Положенням про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах [Електронний ресурс] / Затверджено наказом Міністерства

освіти України від 2 червня 1993 р. – № 61. – Режим доступу : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/z0173-93>.

340. Пометун О. І. Енциклопедія інтерактивного навчання : [науково-методичне видання] / О. І. Пометун. – К. : СПД Кулінічев Б. М., 2007. – 144 с.
341. Пометун О. І. Підготовка вчителів початкових класів: інтерактивні технології і ВНЗ / О. І. Пометун, О. А. Комар. – Умань : РВЦ «Софія», 2007. – 65 с.
342. Пометун О. І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання : наук.-метод. посібн. / О. І. Пометун, Л. В. Пироженко ; за заг. ред. О. І. Пометун. – К. : А.С.К., 2004. – 192 с.
343. Прийма С. Основні положення культурно-освітнього простору як системи синергетичного типу / С. Прийма // Гармонізація культурно-освітнього простору вищої школи: соціально-педагогічні аспекти : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (12–13 червня 2014 р.) / за заг. ред. д-ра філос. наук, проф. Молодиченка В. В. – Мелітополь : Видавництво МДПУ ім. Б. Хмельницького, 2014. – С. 266–268.
344. Прикот О. Г. Методологические основания педагогической системологии : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.01 / Прикот Олег Георгиевич. – СПб., 1997. – 303 с.
345. Приходченко К. І. Творче освітньо-виховне середовище: теоретичний і практичний концепти : монографія / К. І. Приходченко. – Донецьк : Вид-во «Ноулідж» (донецьке відділення), 2011. – 382 с.
346. Приходченко К. І. Феноменологія проєктивної методики як інтерактивної технології / К. І. Приходченко // Педагогіка і психологія : [науково-теоретичний та інформаційний вісник Національної Академії педагогічних наук України]. – 2012. – № 3(76). – С. 49–53.
347. Пріма Р. М. Едукаційне середовище формування мобільності майбутнього педагога на етапі допрофесійної підготовки: змістова характеристика / Р. М. Пріма // Збірник наукових праць. Педагогічні науки. – Херсон : Видавництво ХДУ, 2009. – Випуск 51. – С. 311–316.

348. Про інноваційну діяльність : Закон України [№ 40-IV від 4 лип. 2002 р.] // Відомості Верховної Ради України. – 2002. – № 36. – С. 266.
349. Проект Закону України про внесення змін до Закону України «Про наукову та науково-технічну діяльність» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://w1.c1.rada.gov.ua/pls/zweb2/webproc4_1?pf3511=52209.
350. Проект Концепції розвитку освіти України на період 2015–2025 років» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://mon.gov.ua/ua/pr-viddil/1312/1390288033/1414672797>.
351. Профессионально-культурное становление студента в образовательном процессе / отв. ред. В. В. Игнатова, О. А. Шушерина. – Томск : изд-во Томск. госуд. ун-та, 2005. – 264 с.
352. Психогимнастика в тренинге / под ред. Н. Ю. Хрящевой. – СПб. : ПИТЕР, 1999. – 256 с.
353. Психология развивающейся личности / под ред. А. В. Петровского. – М. : Педагогика 1987. – 384 с.
354. Равкин З. И. Актуальные проблемы методологии историко-педагогического исследования / З. И. Равкин ; Институт теоретической педагогики и международных исследований в образовании РАО. – М. : Ин-т теор. педагогики и междунар. иссл. в образов. РАО, 1993. – 93 с.
355. Радионов В. Е. Нетрадиционное педагогическое проектирование / В. Е. Радионов. – СПб. : СПбГТУ, 1996. – 140 с.
356. Радкевич В. О. Компетентнісний підхід до розроблення державних стандартів професійно-технічної освіти / В. О. Радкевич // Професійно-технічна освіта. – 2012. – № 3. – С. 8–10.
357. Радул В. До уявлень про соціальне середовище вищого навчального закладу / В. Радул // Наукові записки / ред. кол.: В. В. Радул, С. П. Величко та ін. – Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2014. – Випуск 131. – С. 18–22. – (Серія: Педагогічні науки).
358. Радул В. В. Основи професійного становлення особистості сучасного вчителя : навч. посібник / В. В. Радул, В. О. Кравцов,

- І. М. Михайліченко. – Кіровоград : Поліграфічно-видавничий центр ТОВ «Імекс ЛТД», 2007. – 252 с.
359. Раудсепп М. Среда как место для поведения (школа экологической психологии Роджера Баркера) / М. Раудсепп // Человек в социальной и физической среде / под ред. Х. Лийметса, Т. Нийта, М. Хейдметса. – Таллин, 1983. – С. 143–165.
360. Реан А. А. Психология и психодиагностика личности. Теория, методы исследования, практикум / А. А. Реан. – СПб. : Прайм-Еврознак, 2006. – 255 с.
361. Рейковский Я. Просоциальная деятельность и понятие собственного «Я» / Я. Рейковский // Вестник МГУ. Серия Психология. – 1981. – № 1. – С. 14–22.
362. Рибка Н. М. Єдиний освітній простір як інтегративна система: соціально філософський аналіз : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філос. наук : спец. 09.00.03 «Соціальна філософія та філософія історії» / Н. М. Рибка. – Одеса, 2005. – 24 с.
363. Рогалева Г. И. О воспитательном пространстве вуза / Г. И. Рогалева // Молодой ученый. – 2012. – № 5. – С. 488–492.
364. Роджерс К. Свобода учиться / К. Роджерс, Дж. Фрейберг. – М. : Смысл, 2002. – 528 с.
365. Родионов В. Е. Нетрадиционное педагогическое проектирование : учеб. пособие / В. Е. Родионов. – СПб. : СПбПТУ, 1996. – 256 с.
366. Романенко Н. А. Підготовка майбутніх менеджерів освіти до професійної діяльності в умовах інноваційного середовища : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Н. А. Романенко. – Одеса, 2010. – 21 с.
367. Романова С. М. Коучінг як нова технологія в професійній освіті / С. М. Романова // Вісник Національного авіаційного університету. Серія : Педагогіка, Психологія. – 2010. – № 3. – С. 83–87.
368. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. –

СПб. : Питер, 2001. – 720 с.

369. Рубцов В. В. Проектирование развивающей образовательной среды школы / В. В. Рубцов, Т. Г. Ивошина. – М. : Изд-во МГППУ, 2002. – 272 с.
370. Рубцов В. В. Развитие образовательной среды региона / В. В. Рубцов. – М. : Педагогика, 1997. – 145 с.
371. Руководство по применению стандарта ИСО 9001: 2000 в области обучения и образования / пер с англ. А. Л. Раскина. – М. : Риа «Стандарты и качество», 2002. – 128 с. – («Дом качества», вып. 10(19)).
372. Савченко О. Удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів / Олександра Савченко // Початкова школа. – 2001. – № 7. – С. 1–4.
373. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи : [підруч. для студ. пед. ф-тів] / О. Я. Савченко. – К. : Генеза, 2002. – 366 с.
374. Сазоненко Г. С. Педагогіка успіху (досвід становлення акмеологічної системи ліцею) / Г. С. Сазоненко. – К. : Гнозис, 2004. – 684 с.
375. Сайков Б. П. Информационная среда школы / Б. П. Сайков // Информатика. – 2007. – № 20. – С. 14–37.
376. Саух П. Ю. Якість освіти – індикатор рівня життя інноваційного суспільства / П. Ю. Саух // Інновації у вищій освіті: проблеми, досвід, перспективи : монографія / за ред. П. Ю. Сауха. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка, 2011. – С. 11–18.
377. Сейко Н. А. Студентська соціальна служба як інноваційний центр соціалізації сучасного фахівця / Н. А. Сейко // Інновації у вищій освіті : проблеми, досвід, перспективи : монографія / за ред. П. Ю. Сауха. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка, 2011. – С. 253–261.
378. Селевко Г. К. Педагогические технологии на основе дидактического и методического усовершенствования УВП (Серия «Энциклопедия образовательных технологий») / Г. К. Селевко. – М. : НИИ школьных технологий, 2005. – 288 с.
379. Семененко І. Є. Розробка індивідуально-пізнавальних маршрутів

- іноземних студентів у процесі набуття ними професійних компетенцій / І. Є. Семененко // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. – 2013. – Вип. 28(81). – С. 570–575.
380. Семенов В. Д. Социальная педагогика: история и современность / В. Д. Семенов. – Екатеринбург : ИРРО, 1995. – 126 с.
381. Семиченко В. А. Психологічна структура педагогічної діяльності : у 2 ч. / В. А. Семиченко, В. С. Заслуженюк – К. : Видав.-поліграф. центр «Київський університет», 2000. – Ч. 2. – 230 с.
382. Сергеев С. Ф. Эргономика иммерсивных сред: методология, теория, практика : автореф. дис. на соиск. ученой степени докт. псих. наук : спец. 19.00.03 «Психология труда, инженерная психология, эргономика» / С. Ф. Сергеев. – Санкт-Петербург, 2010. – 42 с.
383. Сериков В. В. Личностно-ориентированное образование / В. В. Сериков // Педагогика. – 1994. – № 5. – С. 16–21.
384. Сетевое взаимодействие – ключевой фактор генерации инновационной среды образования, науки и бизнеса : практика Национального исследовательского Томского государственного университета в реализации инновационных проектов. – Томск, 2011. – 18 с.
385. Сизоненко І. Правова соціалізація особистості дитини як суб'єкта педагогічної взаємодії у соціально-культурному середовищі освітнього закладу / І. Сизоненко // Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету : зб. наук. статей. Серія: Педагогіка / І. Аносов (гол. ред.). – Мелітополь, 2014. – № 1(12). – С. 91–96.
386. Сисоєва С. О. Культурологічні концепти освітології в контексті розвитку полікультурного суспільства / С. О. Сисоєва // Edukacja w społeczeństwach wielokulturowych / redakcja: W. Krempień, T. Lewowicki, J. Nikitorowicz, S. Sysojewa. – Warszawa : Wyższa Szkoła Pedagogiczna, ZNP Uniwersytet w Białymstoku, 2012. – С. 131–145.
387. Сисоєва С. О. Освіта і особистість в умовах постіндустріального світу : монографія / С. О. Сисоєва. – Хмельницький : ХГПА, 2008. – 324 с.

388. Сінельник І. П. Формування толерантності майбутніх учителів засобами інформаційно-комунікаційних технологій [Електронний ресурс] / І. П. Сінельник // Вісник психології і педагогіки : збірник наук. праць / Педагогічний інститут Київського університету імені Бориса Грінченка, Інститут психології і соціальної педагогіки Київського університету імені Бориса Грінченка. – К., 2011. – Випуск 6. – Режим доступу : http://www.psych.kiev.ua/Сінельник_І.П._Формування_толерантності_майбутніх_учителів_засобами_інформаційно-комунікаційних_технологій.
389. Скворцова С. О. Формування професійної компетенції майбутнього вчителя на засадах контекстного навчання / С. О. Скворцова // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи : збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини / [ред. кол.: Побірченко Н. С. (гол. ред.) та інші]. – Умань : ПП Жовтий, 2010. – Випуск 35. – С. 66–71.
390. Складорова Т. В. Соціокультурна середина вищого образования : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. соціол. наук : спец. 22.00.06 «Соціологія культури, духовної життя» / Т. В. Складорова. – Саратов, 1998. – 17 с.
391. Скоробогатова М. Р. Моделі підготовки вчителів початкових класів у вищій школі України [Електронний ресурс] / М. Р. Скоробогатова // Педагогічна наука: історія, теорія, практика, тенденції розвитку. – 2009. – № 1. – Режим доступу : http://intellect-invest.org.ua/rus/pedagog_editions_e-magazine_pedagogical_science_arhiv_pn_n1_2009_st_26.
392. Слободчиков В. И. Антропологіческая перспектива отечественного образования / В. И. Слободчиков. – Екатеринбург : Информационно-издательский отдел Екатеринбургской епархии, 2009. – 263 с.
393. Слободчиков И. В. О понятии образовательной среды в концепции развивающего образования / И. В. Слободчиков // 2-ая Российская конференция по экологической психологии : материалы (Москва, 12–14 апреля 2000 г.) / под. ред. В. И. Панова. – М. : Экопсицентр РОСС,

2000. – С. 172–176.

394. Смакотина Н. Л. Идентичность как форма стабилизации поведения молодежи в условиях неопределенности / под ред. Н. Л. Смакотиной. – М. : МАКС, 2007. – 240 с.
395. Смирнов С. Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности : учеб. пособие / С. Д. Смирнов. – М. : Изд. Центр «Академия», 2001. – 304 с.
396. Смирнов С. Н. Элементы общего состояния понятия «система» и некоторые ступени развития познания и общей практики / С. Н. Смирнов // Системный анализ механизмов познания. – М. : Наука, 1979. – С. 52–62.
397. Смирнова-Трибульская Е. Н. Основы формирования информатических компетентностей учителей в области дистанционного обучения : монографія / Е. Н. Смирнова-Трибульская ; [наук. ред. акад. М. І. Жалдака]. – Херсон : Айлант, 2007. – 704 с.
398. Совгіра С. В. Формування екологічного професіоналізму майбутнього вчителя / С. В. Совгіра ; Уман. держ. пед. ун-т ім. П. Тичини. – К. : Наук. світ, 2002. – 179 с.
399. Соколова Е. Гуманистические воспитательные системы вчера и сегодня (в описаниях авторов и исследователей) / Е. Соколова ; под ред. Н. Селивановой. – М. : Пед. об-во России, 1998. – 336 с.
400. Соколянський І. Дитрух – школа – учитель / І.Соколянський // Радянська освіта. – 1925. – № 5. – С. 15–21.
401. Соловьева Н. В. Социокультурная среда личности: структура и характеристики современной динамики / Н. В. Соловьева // Дидактическое моделирование профессиональной деятельности социального педагога в образовательном процессе университета. – Воронеж, 2002. – С. 42–53.
402. Солодка А. Кросс-культурный тренинг: фасилитация взаимодействия / А. Солодка // Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету : зб. наук. статей. Серія: Педагогіка /

- І. Аносов (гол. ред.). – Мелітополь, 2014. – № 1(12). – С. 29–33.
403. Солом'яний О. М. Педагогічне проектування як складова професійної діяльності викладача вищої школи / О. М. Солом'яний // Наука і освіта. – 2006. – № 3–4. – С. 130–132.
404. Солянкина Л. Е. Практико-ориентированная образовательная среда как детерминант развития профессиональной компетентности будущего специалиста / Л. Е. Солянкина // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2010. – № 11 (91). – С. 79–85.
405. Солянкина Л. Е. Практико-ориентированный принцип как условие подготовки бакалавра: историко-культурный и методологический аспект / Л. Е. Солянкина // Электронный научно-образовательный журнал ВГПУ «Грани познания». – 2008. – № 1. – С. 27–32.
406. Соціальна екологія : навч. посібник [для студ. екол. спец.] / за ред. Л. П. Царика. – Тернопіль : Підручники і посібники, 2002. – 207 с.
407. Співаковський О. В. Побудова ІКТ інфраструктури ВНЗ: проблеми та шляхи вирішення / О. В. Співаковський, М. О. Вінник, Ю. Г. Тарасіч // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2014. – Том 39. – № 1. – С. 99–116.
408. Стіл Дж. Читання, письмо та обговорення в контексті всіх навчальних дисциплін : посібник / Дж. Стіл, К. Мередит, Ч. Темпл. – К. : Науково-методичний центр розвитку критичного та образного мислення «Інтелект», 1998. – 104 с.
409. Стрельніков В. Ю. Проектування професійно-орієнтованої дидактичної системи підготовки бакалаврів економіки : монографія / В. Ю. Стрельніков. – Полтава : РВЦ ПУСКУ, 2006. – 335 с.
410. Сулима И. И. Средовой поход как методология научно-педагогического исследования / И. И. Сулима // Almamater. Вестник высшей школы. – 2010. – № 7 (август) – С. 36–39.
411. Сухомлинский В. А. Павлышская средняя школа: обобщение опыта учебно-воспитательной работы в сельской средней школе /

- В. А. Сухомлинский. – 2-е изд. – М. : Просвещение, 1979. – 393 с.
412. Сухомлинська О. В. Періодизація педагогічної думки в Україні: кроки до нового виміру / О. В. Сухомлинська // Збірник наукових праць : спеціальний випуск «До витоків становлення української педагогічної науки» / В. Г. Кузь (гол. ред.) та ін. – К. : Наук. світ, 2002. – С. 31–40.
413. Сухомлинський В. О. Павлиська середня школа. Розмова з молодим директором / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори в 5-ти т. – К. : Радянська школа, 1976. – Т. 4. – 640 с.
414. Сырцова Е. Л. Студенческое самоуправление как фактор развития автономности студентов [Электронный ресурс] / Е. Л. Сырцова // Современные наукоемкие технологии. – 2007. – № 7. – С. 77–79. – Режим доступа : www.rae.ru/snt/?section=content&op=show_article&article_id=2478.
415. Тарасов С. В. Образовательная среда школы: проблемы и подходы / С. В. Тарасов // Образовательная среда школы: проблемы и перспективы развития : материалы научно-практической конференции / научный редактор С. В. Тарасов. – СПб. : Образование – Культура, 2001. – С. 9–19.
416. Тезаурус ЮНЕСКО-МБЛ по образованию. – ЮНЕСКО, 1993. – 185 с.
417. Теория и практика воспитательных систем : в 2-х кн. / ред. кол.: Л. И. Новикова и др. – М. : ИТП и МИО РАО, 1993. – Кн. 2. – 206 с.
418. Ткач Т. В. Структурно-цільовий аналіз розвитку освітнього простору як психолого-педагогічної категорії / Т. В. Ткач // Українська педагогіка. – 2008. – Випуск 14. – С. 118–123.
419. Ткач Т. Проектування освітнього простору як дискурс психолого-педагогічної науки / Т. Ткач // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2008. – № 1. – С. 106–115.
420. Ткачук А. А. Методические и технологические принципы проектирования целостного педагогического процесса в поликультурной школе / А. А. Ткачук // Наука і освіта. – 2007. – № 3. – С. 110–115.
421. Тлумачний словник сучасної української мови: Загальноживана

- лексика / за заг. ред. В. Калашника. – Х. : ФОП Співак, 2009. – 960 с.
422. Уолцер М. Про толерантність / М. Уолцер ; пер. з англ. М. Лупішко. – Харків : Видавнича група «РА-Каравела», 2003. – 148 с.
423. Ушаков А. Образ гуманної людини в аспекті виховання моральної особистості / А. Ушаков // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди» : науково-теоретичний збірник. – Переяслав-Хмельницький, 2008. – Випуск 16. – С. 238–240.
424. Ушинский К. Д. Избранные педагогические сочинения : в 2 т. / К. Д. Ушинский. – М. : Учпедгиз, 1954. – Т. 2. – 556 с.
425. Фатунова В. М. Інтернет-середовище як фактор психологічного розвитку комунікативного потенціалу особистості : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / В. М. Фатунова. – К., 2004. – 21 с.
426. Филатова Т. М. Социокультурная среда вуза как основа образовательного пространства / Т. М. Филатова // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Информатизация образования. – 2007. – № 1. – С. 31–37.
427. Формирования информационной культуры личности в библиотеках и образовательных учреждениях : учебно-метод. пособие / Н. И. Гендина, Н. И. Колкова, И. Л. Скипор, Г. А. Стародубова ; под ред. Н. И. Гендина. – М., 2002. – 337 с.
428. Фруктова Я. С. До питання проектування сучасного освітнього середовища / Я. С. Фруктова // Освітнє середовище як методична проблема : зб. наук. пр. – Херсон : Вид-во ХДУ, 2006. – С. 72–73.
429. Харламов И. Ф. Педагогика : учебное пособие / И. Ф. Харламов. – 3-е изд., перераб. и доп. – М. : Юрист, 1997. – 512 с.
430. Хейдметс М. Субъект, среда и границы между ними / М. Хейдметс // Психология и архитектура. Т. 1: Тезисы конференции в Лохусалу (ЭССР), 25–27 января 1983 г. / под ред. Т. Ниита, М. Хейдместа,

- Ю. Круусвала. – Таллин, 1983. – С. 61–63.
431. Хейдметс М. Человеческое начало в средообразовании / Мати Хайдметс // Социально-психологические основы средообразования : тезисы конференции. – Таллин, 1985. – С. 77–79.
432. Хмельницька О. І. Сутність та характеристика елементів освітньо-виховного простору сучасного університету / О. І. Хмельницька // Духовність особистості: методологія, теорія і практика. – 2012. – № 2(49). – С. 189–195.
433. Хомич Л. А. Система психолого-педагогической подготовки учителя начальных классов : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04 / Хомич Лидия Алексеевна. – К., 1998. – 443 с.
434. Хоружа Л. Л. Теоретичні засади формування етичної компетентності майбутніх учителів початкових класів : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04 / Хоружа Людмила Леонідівна. – К., 2004. – 412 с.
435. Цимбалару А. Підготовка педагогів до проектування інноваційного освітнього простору школярів [Електронний ресурс] / Анжеліка Цимбалару // Нова педагогічна думка. – 2010. – № 2. – Режим доступу : http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/Npd/2010_2/Cimbalar.pdf.
436. Цимбалару А. Семантика понятійного апарату проблеми педагогічного проектування / Анжеліка Цимбалару // Нова педагогічна думка. – 2009. – № 3. – С. 30–35.
437. Цимбалару А. Д. Компонентно-структурний аналіз поняття «освітній простір» [Електронний ресурс] / А. Д. Цимбалару // Материалы Международной научно-практической конференции «Перспективные разработки науки и техники – 2007». – Педагогика. – Режим доступу : http://www.rusnauka.com/20_PRNiT_2007/Pedagogica/23997.doc.htm.
438. Цимбрило С. М. Полікультурне виховання студентів в умовах освітньо-виховного середовища вищого технічного навчального закладу : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.07 «Теорія і методика виховання» / С. М. Цимбрило. – Дрогобич, 2011. – 20 с.

439. Человек и среда. Психологические проблемы / под ред. Т. Нийт, М. Хейдметс, Ю. Круусвал. – Таллинн : ТПИ, 1981. – 167 с.
440. Черепанов В. С. Экспертные оценки в педагогических исследованиях / В. С. Черепанов. – М. : Педагогика, 1989. – 152 с.
441. Черноушек М. Психология жизненной среды / Михал Черноушек ; пер. с чеш. И. И. Попа. – М. : Мысль, 1989. – 174 с. – (Человечество на пороге XXI века).
442. Черняк Л. Гипертекст – от Memex до Wiki [Электронный ресурс] / Леонид Черняк // Открытые системы. – 2003. – № 11. – Режим доступа : <http://www.osp.ru/os/2003/11/183615>.
443. Чобітько М. Г. Самовдосконалення студентів-майбутніх учителів – у процесі особистісно орієнтованої професійної підготовки / М. Г. Чобітько // Педагогіка і психологія. – 2004. – № 1. – С. 57–69.
444. Шапошникова І. В. Формування ціннісних орієнтацій сучасної української молоді [Електронний ресурс] / І. В. Шапошникова // Соціальні технології: актуальні проблеми теорії та практики. – 2013. – Вип. 57. – С. 181–187. – Режим доступу : http://nbuv.gov.ua/j-pdf/stapttp_2013_57_26.pdf.
445. Шапран О. І. Створення інноваційного освітнього середовища в процесі професійної підготовки майбутнього вчителя / О. І. Шапран, Ю. П. Шапран // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. – 2010. – № 9. – С. 108–110.
446. Шацкий С. Т. Педагогические сочинения : в 4-х т. / [сост. А. П. Кубарева и Д. С. Бершадская ; послесл. Л. Скаткина] ; под ред. И. А. Каирова [и др.]. – М. : Просвещение, 1964. – Т. 2. – 476 с.
447. Шацкий С. Т. Работа для будущего / С. Т. Шацкий. – М. : Просвещение, 1989. – 223 с.
448. Швецова Г. А. Застосування Flash-технології при розробці колективних проектів навчання студентів педагогічних ВНЗ / Г. А. Швецова // Наука і освіта. – 2010. – № 4/5. – С. 132–135.

449. Шевченко А. Ф. Формування готовності майбутнього вчителя до діяльності в умовах тимчасового виховного середовища : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / А. Ф. Шевченко. – Київ, 2009. – 22 с.
450. Шек Г. Г. Средовой подход как педагогическая инновация и условия его освоения : автореф. дис. на соиск. ученой степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Г. Г. Шек. – Елец, 2001. – 17 с.
451. Шендрик И. Г. Образовательное пространство субъекта и его проектирование : монография / И. Г. Шендрик. – М. : АПКиПРО, 2003. – 156 с.
452. Шерман О. Флешмоб як засіб патріотичного виховання / О. Шерман // Матеріали VII Міжнародної науково-практичної конференції з питань патріотичного виховання молоді «Патріотичне виховання громадян в умовах інтеграційних процесів» (7–8 листопада 2013 року, м. Запоріжжя) / упор. Д. В. Точиліна. – Запоріжжя : АкцентІнвест-тред, 2014. – С. 317–320.
453. Шишкина М. Инновационные технологии в развитии образовательно-исследовательской среды учебного заведения / М. Шишкина // Информационные технологии и общество. – 2013. – Т. 16. – № 1. – С. 599–608.
454. Шиян Т. В. Підготовка майбутніх учителів іноземних мов до організації проектної діяльності учнів на факультативних заняттях / Т. В. Шиян // Вісн. Житомир. держ. ун-ту ім. І. Франка. – 2008. – № 39. – С. 157–161.
455. Шмелева И. А. Проблема взаимодействия человека с окружающей средой: области и аспекты психологического исследования / И. А. Шмелева // Вестник Московского ун-та. – Сер. 14: Психология. – 2010. – № 3. – С. 112–125.
456. Шрайберг Я. А. Роль бібліотек у забезпеченні доступу до інформації та знань в інформайному віці / Я. А. Шрайберг // Вища школа. – 2007. –

№ 3. – С. 65–79.

457. Шумакова И. А. Управление процессом развития рефлексивной образовательной среды в системе дополнительного профессионального образования педагогических кадров : автореф. дис. на соиск. ученой степени канд. пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / И. А. Шумакова. – Белгород, 2006. – 23 с.
458. Щевелева Г. М. Образовательное пространство. Современный взгляд. Подходы к формированию / Г. В. Щевелева. – Воронеж : ВГТА, 2001. – 103 с.
459. Щедровицкий Г. П. Система педагогических исследований (методологический анализ) / Г. П. Щедровицкий // Педагогика и логика : сборник / Г. П. Щедровицкий, В. М. Розин, Н. Г. Алексеев, Н. Непомнящая. – М. : Издательский дом «Кастраль», 1993. – С. 16–201.
460. Щолок О. Б. Інформаційно-навчальне середовище як чинник формування компетентності самоосвіти у майбутнього фахівця / О. Б. Щолок // Освітнє середовище як методична проблема : [зб. наук, праць]. – Херсон : Видавництво ХДУ, 2006. – С. 183–184.
461. Щотка О. П. Концептуальні засади дослідження професійного становлення фахівця з управління / О. П. Щотка // Теоретико-методологические проблемы совершенствования психологической подготовки менеджеров : сб. научных трудов. – Прил. № 3 к научному журналу «Персонал». – Киев, 2000. – № 1(55). – С. 63–65.
462. Энциклопедия профессионального образования : в 3-х т. / под ред. С. Я. Батышева. – М. : АПО, 1999. – Т. 3. – 488 с.
463. Ягупов В. В. Педагогіка : навч. посіб. / В. В. Ягупов. – К. : Либідь, 2002. – 560 с.
464. Якиманская И. С. О модели личностно-ориентированного обучения / И. С. Якиманская // Тезисы докладов республиканской научно-практической конференции. – Тула : ТГПИ, 1994. – Часть 1. – 82 с.
465. Ямницький В. М. Психологія життєтворчої активності особистості :

монографія / В. М. Ямницький. – Одеса : СВД Каркасов М. П., Рівне : РДГУ, 2004. – 361 с.

466. Ярошенко Т. О. Новітні інформаційні технології для науки та освіти: досвід роботи Наукової бібліотеки Національного університету «Києво-Могилянська академія» / Т. О. Ярошенко // Культура народів Причорномор'я. – 2003. – № 40. – С. 70–76.
467. Ярошенко Т. О. Організація та управління електронними ресурсами в сучасній бібліотеці / Т. О. Ярошенко // Бібліотекознавство. Документознавство. Інформологія. – 2008. – № 3. – С. 13–21.
468. Ярошинская Е. Событийность в образовательной деятельности и реализация данного феномена в профессиональной подготовке будущих учителей начальной школы / Елена Ярошинская // Імідж сучасного педагога. – 2012. – № 6. – С. 24–27.
469. Ярошинская Е. А. Особенности педагогического проектирования образовательной среды профессиональной подготовки будущих учителей начальной школы / Е. А. Ярошинская, Е. Ю. Коростелева // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. – 2013. – № 3(25). – С. 457–561.
470. Ярошинская Е. А. Педагогические условия профессиональной подготовки будущих учителей начальной школы в проектируемой образовательной среде / Е. А. Ярошинская // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. – 2014. – № 3(18). – С. 235–239.
471. Ярошинская Е. А. Пути посредничества между субъектами образовательной среды профессиональной подготовки / Е. А. Ярошинская // Матеріали за 9-а міжнародна научна практична конференція «Achievement of high school – 2013» (17–25 November 2013 г.). – Том 20: Педагогически науки. – София : «Бял ГРАД-БГ» ООД, 2013. – С. 79–86.
472. Ярошинская Е. А. Формирование собственного успеха как предпосылки

- успешной педагогической деятельности / Е. А. Ярошинская // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. – 2010. – № 2(2). – С. 108–111.
473. Ярошинська О. Витоки дослідження середовища як педагогічного феномену / Олена Ярошинська // Історико-педагогічний альманах. – 2014. – № 1. – С. 37–41.
474. Ярошинська О. Креативність як провідний принцип побудови освітнього середовища у вищому навчальному закладі / Олена Ярошинська // Проблеми підготовки сучасного вчителя : збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини / ред. кол.: Побірченко Н. С. (гол. ред.) та інші. – Умань : ПП Жовтий, 2010. – Вип. 1. – С. 113–119.
475. Ярошинська О. Механізм створення ситуації професійно-особистісного розвитку майбутніх учителів початкової школи / Олена Ярошинська // Педагогічний дискурс : зб. наук. праць / гол. ред.. І. М. Шоробура. – Хмельницький : ХГПА, 2014. – Вип. 17. – С. 231–236.
476. Ярошинська О. Наукове середовище як невід'ємний складник освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи / О. Ярошинська // Основні напрями підготовки сучасного вчителя: глобалізація, стандартизація, інтеграція : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (м. Умань, 30–31 жовтня 2014 р.) / ред. кол.: Н. С. Побірченко, О. І. Безлюдний, Т. Д. Кочубей та ін. – Умань : ПП Жовтий О. О., 2014. – С. 36–39.
477. Ярошинська О. Освітній простір вищого навчального закладу як континуум для проектування освітнього середовища професійної підготовки майбутніх фахівців / Олена Ярошинська // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : зб. наук. пр. / [ред. кол.: Т. І. Сущенко (голов. ред.) та ін.]. – Запоріжжя : КПУ, 2014. – Вип. 35(88). – С. 558–567.
478. Ярошинська О. Середовищний підхід в професійній освіті: теоретичні

засади та перспективи впровадження / Олена Ярошинська // Проблеми підготовки сучасного вчителя : збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини / ред. кол.: Побірченко Н. С. (гол. ред.) та інші. – Умань : ПП Жовтий О. О., 2011. – Випуск 4. – Частина 1. – С. 104–109.

479. Ярошинська О. Соціальна адаптація студентів у площині взаємодії із середовищем як педагогічна умова успішної професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи у проєктованому освітньому середовищі / Олена Ярошинська // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи : збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини / ред. кол.: Побірченко Н. С. (гол. ред.) та інші. – Умань : РВЦ «Софія», 2008. – Вип. 50. – С. 41–47.
480. Ярошинська О. Створення інформаційно-комунікаційного середовища в контексті професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи / Олена Ярошинська // Людинознавчі студії : збірник наукових праць Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка / ред. кол. Н. Скотна (головний редактор), М. Чепіль (редактор розділу) та ін. – Дрогобич : Видавничий відділ ДДПУ імені Івана Франка, 2014. – Вип. 29. Частина 3. Педагогіка. – С. 248–261.
481. Ярошинська О. Ступінь розробленості проблеми створення освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи у психолого-педагогічній літературі / Олена Ярошинська // Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини / [гол. ред.: М. Т. Мартинюк]. – Умань : ПП Жовтий О. О., 2014. – Ч. 2. – С. 429–441.
482. Ярошинська О. Сучасний вчитель і педагогічний дизайн : програма спецкурсу / Олена Ярошинська. – Умань : ФОП Жовтий О. О., 2013. – 19 с.
483. Ярошинська О. Формування фахової компетентності майбутніх учителів початкової школи в умовах освітнього середовища професійної

- підготовки / Олена Ярошинська // Проблеми підготовки сучасного вчителя : збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини / [ред. кол. : Побірченко Н. С. (гол. ред.) та ін.]. – Умань : ПП Жовтий О. О., 2013. – Випуск 7. – С. 230–235.
484. Ярошинська О. Школознавство : навч. посіб. / О. Ярошинська. – 2-ге вид., перероб. і доп. – Умань : ПП Жовтий, 2011. – 164 с.
485. Ярошинська О. О. Дидактика : навч. посіб. / О. О. Ярошинська. – 2-ге вид., перероб. і доп. – Умань : ПП Жовтий О.О., 2011. – 285 с.
486. Ярошинська О. О. До питання експертизи освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів / О. О. Ярошинська // Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського : збірник наукових праць / за ред. В. Д. Бурлака, О. М. Пехоти. – Випуск 1.34. – Миколаїв : МНУ імені В. О. Сухомлинського, 2011. – С. 134–137.
487. Ярошинська О. О. Інститут кураторства: проектування діяльності : навч.-метод. посіб. / О. О. Ярошинська. – Умань : ФОП Жовтий О. О., 2014. – 188 с.
488. Ярошинська О. О. Категорія «середовище» та міждисциплінарний підхід у представленні моделей середовища / О. О. Ярошинська // Проблеми сучасної педагогічної освіти : зб. статей. Сер.: Педагогіка і психологія. – Ялта : РВВ КГУ, 2013. – Вип. 4. – С. 39–45.
489. Ярошинська О. О. Наукове стажування як одна із форм підвищення професійної майстерності викладача вищої школи / О. О. Ярошинська // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи : збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини / ред. кол.: Побірченко Н. С. (гол. ред.) та інші. – Умань : РВЦ «Софія», 2008. – Вип. 27. – С. 147–153.
490. Ярошинська О. О. Організація наукового середовища : методичні рекомендації / О. О. Ярошинська. – Умань : ФОП Жовтий О. О., 2014. – 153 с.

491. Ярошинська О. О. Організація та функціонування інформаційно-комунікаційного середовища в рамках сучасного освітнього простору : метод. рекомендації / О. О. Ярошинська. – Умань : ФОП Жовтий О. О., 2014. – 74 с.
492. Ярошинська О. О. Освіта як невід’ємний конструкт поняття «освітнє середовище професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів» / О. О. Ярошинська // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – 2014. – № 3(37). – С. 430–441.
493. Ярошинська О. О. Особливості сприймання студентами освітнього середовища професійної підготовки в умовах інтеграції до європейського освітнього простору / Олена Ярошинська // Гуманітарний вісник. – Додаток 1 до Вип. 27, Том VI(39): Тематичний випуск «Вища освіта в Україні в контексті інтеграції до європейського освітнього простору». – К. : Гнозис, 2012. – С. 475–482.
494. Ярошинська О. О. Педагогічний дизайн : практичний посіб. / О. О. Ярошинська. – Умань : ФОП Жовтий О. О., 2014. – 254 с.
495. Ярошинська О. О. Принципи проектування освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи / О. О. Ярошинська // Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Педагогічні науки зб. наук. пр. – Вип. 3. – Бердянськ : БДПУ, 2014. – С. 312–318.
496. Ярошинська О. О. Роль академічного консультування у створенні дієвого освітнього середовища професійної підготовки фахівця / О. О. Ярошинська // Формування компетентного фахівця в умовах освітнього середовища вищого навчального закладу : матеріали Всеукраїнського науково-методичного семінару (м. Умань) / ред. кол. : Ярошинська О. О. та ін. – Умань : ПП Жовтий О. О., 2013. – С. 101–105.
497. Ярошинська О. О. Середовище як фактор виховання в педагогічній теорії та практиці (40–70-ті роки XX ст.) / О. О. Ярошинська // Науковий вісник Миколаївського державного університету імені

- В. О. Сухомлинського : збірник наукових праць. – Миколаїв : МНУ імені В. О. Сухомлинського, 2013. – Випуск 1.42 (95). – С. 302–305.
498. Ярошинська О. О. Структурування освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи / Олена Ярошинська // Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини / [гол. ред.: М. Т. Мартинюк]. – Умань : ПП Жовтий О. О., 2013. – Ч. 1. – С. 367–375.
499. Ярошинська О. О. Теорія виховання : навч. посіб. / О. О. Ярошинська. – Умань : ФОП Жовтий О. О., 2012. – 104 с.
500. Ярошинська О.О. Загальні основи педагогіки : навч. посіб. / О.О. Ярошинська. – 2-ге вид., перероб. і доп. – Умань : ПП Жовтий, 2010. – 164 с.
501. Ярошинська О.О. Методологічні засади проектування освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи / О.О. Ярошинська // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – 2014. – № 7(41). – С. 380–389.
502. Ярошинська О. Проектування освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи як педагогічна проблема / Олена Ярошинська // Проблеми підготовки сучасного вчителя : збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини / ред. кол.: Побірченко Н. С. (гол. ред.) та інші. – Умань : ПП Жовтий О. О., 2014. – Випуск 10. – Ч. 1. – С. 110–119.
503. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В. А. Ясвин. – М. : Смысл, 2001. – 365 с.
504. Ястремська О. М. Синектика як метод активізації творчого мислення персоналу / О. М. Ястремська, Ю. М. Сиваш // Проблеми економіки. – 2014. – № 2. – С. 219–223.
505. Яценко С. Л. Педагогічні умови реалізації особистісно орієнтованого навчання : метод. рекомендації. / С. Л. Яценко. – Житомир : ЖДУ, 2005.

– 48 с.

506. Яцула Т. В. Культура особистісної взаємодії як базова компетентність педагога / Т. В. Яцула // Вісн. Черкас. ун-ту. Сер. Пед. науки. – 2009. – Вип. 147. – С. 104–108.
507. Bandura A. Regulation of Cognitive Processes Through Perceived Self-efficacy / A. Bandura // Developmental Psychology. – 1989. – № 25. – P. 729–735.
508. Boyatzis R. E. The competent manager: a model for effective performance / R. E. Boyatzis. – NY : John Wiley & Sons, 1982. – 328 p.
509. Collins Cobuild English Dictionary for Advanced Learners / ed. director P. Collin. – P. Collin Publishing, 2001. – 1011 p.
510. Davis B. C. Independent Learning [Electronic resource] / B. C. Davis // Speaking of Teaching. – 1999. – Vol. 10. – № 2. – P. 1–4. – URL : http://www.heacademy.ac.uk/resources/detail/internationalisation/isl_independent_learningemy-Davis B.C.
511. Duffy T. Constructivism: Implications for the design and delivery of instruction / T. Duffy, D. Cunningham // Handbook of research for educational telecommunications and technology. – New York : MacMillan, 1996. – P. 170–198.
512. Benjamin S. Bloom Taxonomy of educational objectives / S. Benjamin. – Boston : AUyn and Bacon 1984. – URL : <http://www.coun.uvic.ca/learn/program/hndoutsbloom.html>.
513. Fromm Erich. Man for Himself. An Inquiry into the Psychology of Ethics / Fromm Erich ; пер. с англ. и послесл. Л. А. Чернышевой. – Мн. : Коллегиум, 1992. – 253 p.
514. Gordon W. J. J. Sinectics: The Develepment of Creative Capacity / W. J. J. Gordon. – New York, 1961. – 180 с.
515. Gorman M. The structured enquiry is not a contradiction in terms: focused teaching for independent learning / M. Gorman // Teaching History. – 1998. – № 92. – P. 20–25.

516. Illustrated Oxford Dictionary / ed. director: D. Kindersley. – Oxford University Press, 1998. – 1484 p.
517. Jackson P. W. Life in Classrooms / P. W. Jackson. – New York : Holt, Reinhart & Winston, 1968. – 43 p.
518. Mandl H., Koop B., Dvorak S. Aktuelle theoretische Ansätze und empirische Befunde im Bereich der Lehr- und Lern- Forschung – Schwerpunkt Erwachsenenbildung. – Ludwig-Maximilians-Universität München, Institut für Pädagogische Psychologie, 2004. – P. 26–29.
519. Margolis E. The Hidden Curriculum in Higher Education / E. Margolis (Edit). – New York & London : Routledge, 2001. – 238 p.
520. Michelson W. M. Man and His Urban Environment: Sociological Approach / William M. Michelson. – London : Addison-Wesley, 1970. – 273 p.
521. New Webster's Dictionary and Thesaurus of the English Language / ed. Director: B. S. Cayne. – Danbury, 1992. – 1149 p.
522. Newman J. H. The Idea of a University / J. H. Newman. – Yale University Press, 1996. – 146 p.
523. Perry N. Mentoring student teachers to support self-regulated learning / N. Perry, L. Phillips, L. Hutchinson // Elementary School Journal. – 2006. – № 106(3). – P. 237–254.
524. Skinner B. F. The Origins of Cognitive Thought / B. F. Skinner // American Psychologist. – 1989. – № 44. – P. 13–18.
525. Stokols D. Enhancing the resilience of human–environment systems: a social-ecological perspective [Electronic resource] / Daniel Stokols, Raul Perez Lejano, John Hipp // Ecology and Society. – 2013. – № 18(1). – URL : <http://dx.doi.org/10.5751/ES-05301-180107>.
526. Sultan Nabil. Cloud computing for education: A new dawn? / Sultan Nabil // International Journal of Information Management. – 2010. – № 30. – P. 109–116.
527. Vallance E. Hiding the Hidden Curriculum: An Interpretation of the Language of Justification in Nineteenth-Century Educational Reform / E. Vallance //

Curriculum Theory Network. – 1973. – Vol. 4, No. 1. – P. 5–21.

528. Yaroshynska O. Educational Environment of Professional Training of the Future Primary School Teachers: Teachers' and Students' Opinion / Olena Yaroshynska // The Advanced Science Journal Volume. – 2014. – Issue 10. – P. 106–110.

ДОДАТКИ

Додаток А

Тлумачення поняття «освіта» у психолого-педагогічній літературі та державних документах

Тлумачення	Автор
«... суспільно організований, нормований процес та його результат, постійної передачі попередніми поколіннями наступним, соціально значущого досвіду, який представляє собою в онтогенетичному плані становлення особистості у відповідності з генетичною програмою та соціалізацією особистості» [319, с.185]	П. Підкасистий
«... оволодіння особистістю певною системою наукових знань, практичних умінь та навичок та пов'язаний з ними той чи інший рівень розвитку її розумово-пізнавальної та творчої діяльності, а також морально-естетичної культури, які в сукупності визначають її соціальний стан та індивідуальну своєрідність» [429, с. 118]	І. Харламов
«... особливий вид цілеспрямованої діяльності з метою підготовки людини до життя в суспільстві, яка складається з виховання та навчання, та здійснюється в інтересах людини, суспільства і держави» [197, с.33]	В. Краєвський
«... трансляція соціального досвіду в часі історії та відтворення усталених форм суспільного життя в просторі культури» [370, с. 46]	В. Рубцов
«... цілісний процес фізичного та духовного формування особистості, процес соціалізації, свідомо орієнтований на певні ідеальні образи, на історично обумовлені, більш-менш чітко зафіксовані в суспільній свідомості соціальні еталони» [318, с. 78]	В. Сластьонін
«... духовне обличчя людини, яке складається під впливом моральних і духовних цінностей, що є надбанням її культурного кола, а також процес виховання, самовиховання, впливу, шліфування, тобто процес формування обличчя людини» [89, с. 241]	С. Гончаренко
«... сукупний процес і результат цілеспрямовано організованого інформаційного окультурення людини, освоєння нею культурного досвіду» [234, с. 18]	В. Луговий
«... процес і результат удосконалення здібностей і поведінки особистості, за якого вона досягає соціальної зрілості та індивідуального зростання» [416, с.23]	Рішення XX сесії Ген. конф. ЮНЕСКО
«... основа інтелектуального культурного, духовного, соціального, економічного розвитку суспільства і держави» [137]	Закон України «Про освіту»

Тлумачення поняття «освітнє середовище» у наукових джерелах

Тлумачення	Автор
«... частина соціокультурного простору, зона взаємодії освітніх систем, їх елементів, навчального матеріалу і суб'єктів освітніх процесів» [202, с.25]	Н. Крилова
«... сукупність всіх можливостей навчання і розвитку особистості, причому можливостей, як позитивних так і негативних» [51]	С. Дерябо
«... поліструктурна система прямих та непрямих взаємодій педагогів та учнів, які очевидно та не очевидно реалізують представлені психолого-педагогічні установки, цілі, методи, засоби і форми організації навчального процесу, з однієї сторони, та результативні характеристики психічного розвитку учнів, що пов'язані з цією взаємодією – з іншою» [108, с.108]	В. Рубцов, Н. Поліванова, І. Улановська
«... культурно-освітній хронотоп, у якому активно відбувається культурна ідентифікація людини, відбуваються процеси особистісного становлення, формується самосвідомість» [324, с. 3]	О. Петренко
«... комплекс навчально-виховного, навчально-пізнавального і самоосвітнього процесів» [76, с. 178]	А. Воронін
«... система ключових факторів, які визначають освіту й розвиток людини» [354, с. 14]	З. Равкін
«... система ключових факторів, які визначають освіченість та розвиток особистості: люди, які мають вплив на освітні процеси; суспільно-політичний устрій країни; природне та соціокультурне середовище; засоби масової інформації; випадкові події; сукупність соціальних, культурних, а також спеціально організованих в навчальному закладі психолого-педагогічних умов, в результаті взаємодії яких з індивідом, відбувається становлення особистості» [208]	Ю. Кулюткін, С. Тарасов
«... простір соціальних комунікацій, які залучають суб'єкта освіти в процеси освоєння, споживання, обміну та поширення культурних цінностей і актуалізуються його поведінкою» [261, с.55]	Т. Мент
«... це суттєвий елемент соціуму, цілеспрямовано організована, керована, багатофункціональна, відкрита педагогічна система, в межах якої учень загальноосвітньої школи усвідомлює себе як соціально розвинену цілісність» [88, с.13]	Н. Гонтаровська

Тлумачення поняття «педагогічне проектування» у педагогічній літературі

Тлумачення	Автор
«... вид професійної діяльності вчителя, що характеризується сукупністю методів і засобів, які забезпечують передбачення вчителем технологічної структури освітнього процесу та його результатів» [278, с. 14]	Г. Муравйова
«... це попереднє цілеспрямоване творче визначення і конструювання програми спільної діяльності педагогів й вихованців та її подальша реалізація. Це проектування особистісно-розвивальної взаємодії, де визначальним є виховання в широкому розумінні цього слова, оскільки включає в себе розвиток, виховання (у вузькому розумінні) і навчання [168, с. 26]	О. Коберник
«... це діяльність, спрямована на розробку і реалізацію освітніх проектів, під якими розуміють «оформлені комплекси інноваційних ідей в освіті, у соціально-педагогічному поступі, в освітніх системах та інститутах, у педагогічних технологіях» [55, с. 21]	Н. Борисова
«... поліфункціональна педагогічна діяльність, спрямована на створення нових або перетворення наявних об'єктів сфери освіти у відповідь на потреби, що виникають у процесі розвитку людини, суспільства, культури або самих освітніх систем [7, с. 50]	Є. Алісов
«процедура, яка складається в інформаційній підготовці деяких змін до педагогічної реальності, в попередньому осмисленні та описі таких змін у формі конкретних дій учасників педагогічного процесу [54, с. 214]	Н. Бордовська
«... напрям педагогічної науки, що має на меті вирішення завдань розвитку, перетворення та удосконалення сучасних педагогічних систем [133, с. 5]	О. Заір-Бек
«... попередня розробка основних деталей майбутньої діяльності учнів та педагогів» [33, с. 95]	В. Безрукова
«... «виращування» новітніх форм єдності педагогів, учнів, педагогічної громадськості, нових змісту та технологій освіти, способів і технологій педагогічної діяльності та мислення [49, с. 66]	В. Болотов, Є. Ісаєв, В. Слободчиков, Н. Шайденко

**Освітньо-професійна програма
галузь знань 0101 Педагогічна освіта
напрямок підготовки 6.010102 Початкова освіта**

III. Освітньо-кваліфікаційні вимоги до бакалавра

Згідно з освітньо-кваліфікаційними вимогами, бакалавр з галузі знань 0101 Педагогічна освіта напряму підготовки 6.010102 «Початкова освіта» має бути підготовлений до роботи за такими видами професійної діяльності:

- освітня (вчитель початкового навчально-виховного закладу);
- виховна (організація виховного середовища та управління різноманітними видами діяльності, зокрема пізнавальною, із метою гармонійного розвитку учнів);
- методична діяльність (діяльність із самоосвіти і професійного самовиховання) та повинен:
 - володіти знаннями, уміннями та навичками, які необхідні для організації навчально-виховного процесу у загальноосвітніх навчальних закладах I ступеня;
 - розуміти закономірності суспільно-політичного та економічного розвитку України у світовому співтоваристві;
 - усвідомлювати свою професійну і соціальну роль у цих процесах.

Висока професійна підготовка бакалавра виявляється у досконалих знаннях з теоретичних та методичних основ викладання у початковій школі, у здатності до постійної роботи над підвищенням фахового рівня, у сформованій потребі займатися методичною роботою, в умінні позитивно впливати на формування інтелекту та духовно-емоційної сфери учнів.

Бакалавр повинен знати:

- основи загальнотеоретичних дисциплін в обсязі, необхідному для вирішення педагогічних і організаційних завдань;
- дисципліни психолого-педагогічного циклу, фахові методики і методику виховання;
- зміст і організацію освіти в початковій школі, програми і підручники, питання формування і керівництва різними групами школярів, вимоги до збереження здоров'я молодших школярів;
- психологічні аспекти професійної діяльності, зокрема вікові особливості учнів, психологічні аспекти навчання і виховання;
- сучасні форми, методи і прийоми навчання та їх дидактичні можливості;
- основні напрямки і перспективи оновлення і розвитку національної освіти і педагогічної науки;
- способи збору, систематизації, узагальнення і використання інформації, проведення дослідницької та методичної роботи за фахом, підготовки інформаційних і науково-методичних матеріалів;

- нормативно-правову базу діяльності вчителя;
- систему нормативних документів сфери освіти, установчі документи загальноосвітнього навчального закладу;
- сутність і зміст дидактичних систем концепцій і моделей навчання;
- види планів навчально-виховної роботи у загальноосвітньому навчальному закладі, вимоги до їх складання;
- вимоги і засоби контролю результатів навчання учнів;
- основні комп'ютерні технології, що використовуються у школі, особливості інформаційно-технологічного забезпечення освіти;
- правила безпечного проведення навчального процесу, санітарних та гігієнічних вимог у навчальному закладі.

Бакалавр повинен уміти:

- творчо застосовувати набуті знання при вирішенні педагогічних та навчально-виховних завдань з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей школярів та конкретних педагогічних ситуацій;
- вести ефективну навчально-виховну роботу, оперативно визначати ступінь і глибину засвоєння учнями програмного матеріалу, прищеплювати їм елементарні навички самостійного поповнення знань;
- застосовувати різноманітні форми, методи і засоби навчання, володіти сучасними технологіями навчання та прогресивними методами керівництва навчальною, трудовою, суспільною та іншими видами діяльності учнів;
- формувати в учнів початкових класів уявлення про навколишній світ, природні явища та суспільні процеси і зв'язки;
- здійснювати формування національної свідомості молодших школярів; забезпечувати їх духовний розвиток, орієнтацію на загальнолюдські цінності, реалізуючи завдання морального, трудового, естетичного і правового виховання учнів, вести з ними фізкультурно-оздоровчу, краєзнавчу і природоохоронну роботу;
- володіти різними засобами стимулювання навчально-пізнавальної активності учнів, активно здійснювати їх всебічний розвиток;
- використовувати сучасні комп'ютерні технології, можливості мереж навчального закладу та інтернет-технології;
- складати плани навчальної та виховної роботи у навчальному закладі;
- застосовувати раціональні прийоми пошуку, відбору і використання інформації; орієнтуватись у спеціальній літературі та періодиці за профілем;
- аналізувати, узагальнювати і поширювати передовий педагогічний досвід;
- застосовувати на практиці знання наукової організації і охорони праці;
- сприяти духовному відродженню України, вести активну громадську роботу.

**Узгодженість компонентів освітнього середовища та професійної
підготовки майбутніх учителів початкової школи**

Компоненти освітнього середовища	Компоненти професійної підготовки майбутніх учителів		
	ціннісно- мотиваційний	гносеологічно- творчий	особистісно- діяльнісний
Соціально-культурний (формування здатності до пізнання та перетворення соціокультурної дійсності, розуміння значення культури як форми людського існування, спрямування на базові та педагогічні цінності у професійній діяльності, удосконалення співпраці на засадах гуманістичної педагогіки та соціокультурної взаємодії).	Розуміння ролі культури як форми людського існування в процесі власної життєдіяльності; – розуміння значущості базових культурних цінностей для самореалізації, досягнення успішності та підвищення якості життя; – ціннісне ставлення до подій, людей, себе; – формування цінностей, що розкривають значення і сенс цілей професійної діяльності та способів і засобів здійснення гуманістичного навчання і виховання; – спрямованість на творче оволодіння професією.	Здатність до пізнання та перетворення педагогічної дійсності; – загальний культурний рівень розвитку; – сформованість педагогічного мислення; Знання: – системи матеріальних і духовних цінностей, виступаючих специфічним об'єктом освоєння людиною світу; – способів ведення соціокультурної взаємодії і здійснення співробітництва; – основ проектування траєкторії саморозвитку; – готовність застосування знань у подальшій проф. діяльності.	Прояв професійно значущих особистісних якостей: – учителя-гуманіста (людяність, порядність, висока моральність, доброзичливість, тактовність та ін.), Уміння: – регулювати свою поведінку в різних особистих і соціокультурних умовах; – здійснювати взаємодію і здійснювати комунікації на основі сучасних принципів толерантності та співробітництва; – використовувати особистісні якості для розвитку і самореалізації.
Навчально-виховний (формування здатності аналізувати освітні та особистісно-значущі проблеми; оволодіння теоретичними і методичними	Розуміння значення освітньої діяльності для підвищення якості як власної життєдіяльності, так і життєдіяльності суспільства; – наявність інтересу і позитивних установок до педагогічної діяльності вчителя	Наявність системи знань – про сутність, мету, зміст, методи, форми організації та контролю навчально-виховної діяльності у початковій школі; – про організацію і специфіку навч. взаємодії в системі	Сформованість системи професійних умінь та навичок: – ставити і формулювати цілі діяльності, визначати шляхи їх реалізації; – уміння та навички організації навчально-виховного процесу у загальноосвітніх

<p>основами організації навчально-виховного процесу у початковій школі, розуміння та реалізація сучасних тенденцій розвитку початкової ланки освіти).</p>	<p>початкової школи; – усвідомлення важливості постійного процесу навчання, особистісного й професійного розвитку; – потреба у професійній самореалізації, самоактуалізації; – розуміння необхідності використання систематизованих теоретичних і практичних знань для визначення та вирішення майбутніх професійних завдань у сфері початкової освіти.</p>	<p>початкової школи; – інтеграція теоретичних та методичних знань з метою проектування освітніх процесів та середовищ; – володіння сучасними тенденціями розвитку системи вітчизняної освіти, – знаннями про інноваційні методи та технології в галузі початкової освіти; – розвиненість творчого потенціалу, прояв пізнавальної активності та творчості; – здатність творчо застосовувати набуті знання.</p>	<p>навчальних закладах першого ступеня; – уміння здійснювати контроль за якістю; – використовувати сучасні технології та прогресивні методи керівництва навчальною, трудовою, сусп. та ін. видами діяльності учнів; – уміння та навички оцінювання своєї професійної діяльності з метою самоудосконалення; – сформованість організаційно-діяльнісних якостей учителя (відповідальність, працелюбність, цілеспрямованість, об'єктивність, самопрезентабельність тощо).</p>
<p>Інформаційно-комунікаційний (формування здатності до взаємодії в системі початкової школи, співпраці на засадах суб'єкт-суб'єктності відносин, використання інформації та її отримання різними шляхами, у тому числі в локальних та глобальних комп'ютерних мережах).</p>	<p>Наявність інтересу і позитивних установок до педагогічної взаємодії в системі початкової школи; – усвідомлення важливості її суб'єкт-суб'єктності; – свідоме ставлення до необхідності володіння навичками роботи з інформацією; – ціннісне ставлення до особистісного обміну інформацією; – мотивація до самовдосконалення в системі особистісної та інформаційної комунікації.</p>	<p>Знання про: – особливості взаємодії в системі початкової школи; – про використання інформації та її пошук різними шляхами – про можливостей локальних та глобальних комп'ютерних мереж; – про інформаційно-комунікаційні технології організації навчально-виховного процесу у початковій школі.</p>	<p>Уміння: – взаємодіяти з суб'єктами освітнього середовища початкової школи; – уміння працювати з інформацією, – здійснювати пошук, аналіз і узагальнення інформації засобами інформаційних технологій та особистісної взаємодії; – уміння використовувати інформаційно-комунікаційні технології організації в початковій школі.</p>

**Критерій, показники та індикатори
мотиваційно-ціннісного компонента в структурі готовності
майбутніх учителів початкової школи до професійної діяльності**

Критерій	Показник	Індикатор показника	Ступінь прояву	Методи перевірки
Ціннісний	Сформованість мотивації до професійної діяльності	наявність інтересу і позитивних установок до педагогічної діяльності вчителя початкової школи	Усвідомленість	Метод спостереження, бесіда, опитування, анкетування, діагностичні методики («Ціннісні орієнтації» (М. Рокіча); дослідження мотивації професійної діяльності (К. Земфір у модифікації А. Реана); диференційно-діагностичний опитувальник (Є.О.Климова); тест на схильність до педагогічної професії, експрес-діагностика соціальних цінностей особистості; тест «Моя самооцінка»), рейтинг тощо
		усвідомлення важливості постійного процесу навчання, особистісного й професійного розвитку	Розвиненість	
		потреба у професійній самореалізації, самоактуалізації	Глибина	
			Стійкість	
	Розвиненість професійних цінностей	сформованість загальнолюдських цінностей: добра, краси, творчості, свободи тощо, педагогічних установок на суб'єкт-суб'єкту взаємодію	Урівноваженість	
		усвідомлення важливості гуманістичних цінностей у роботі вчителя початкової школи	Цілісність	
		позитивне відношення до проектування професійно-особистісного саморозвитку	Стійкість	
			Глибина	
	Спрямованість на перетворення соціокультурної діяльності	розуміння значущості базових культурних цінностей для самореалізації та досягнення успіху	Гнучкість	
		ціннісне ставлення до подій, людей, себе	Динамічність	
		спрямованість на творче оволодіння професією та активну майбутню професійну діяльність	Усвідомленість	

**Критерій, показники та індикатори
гносеологічно-творчого компонента в структурі готовності
майбутніх учителів початкової школи до професійної діяльності**

Критерій	Показник	Індикатор показника	Ступінь прояву	Методи перевірки
Пізнавальний	Здатність до пізнання та перетворення педагогічної дійсності	здатність пізнавати педагогічні явища і процеси, формулювати цілі професійної діяльності	Цілісність	Метод спостереження, опитування, тестування, діагностичні методики («Який ваш творчий потенціал?» (Н. Кіршева, Н. Рябчикова); короткий варіант теста
		загального культурний рівень розвитку	Глибина	
		сформованість педагогічного мислення	Системність	
	Володіння системними знаннями зі спеціальності	наявність системи знань про сутність, мету, зміст, методи, форми організації та контролю навчально-виховної діяльності у початковій школі	Повнота	Торренса «Діагностика невербальної креативності»; тест вербальної креативності Медніка); комплексні навчально-професійні та науково-пошукові завдання, рейтинг тощо.
		наявність знань про організацію і специфіку навчальної взаємодії в системі початкової школи	Міцність	
		інтеграція теоретичних та методичних знань з метою проектування освітніх процесів та середовищ	Грунтовність	
		володіння сучасними тенденціями розвитку системи вітчизняної освіти, знаннями про інноваційні методи та технології в галузі початкової освіти	Системність	
	Розвиненість творчого потенціалу	прояв пізнавальної активності та творчості	Стійкість	
			Гнучкість	

		здатність творчо застосовувати набуті знання при вирішенні педагогічних та навчально-виховних завдань з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей школярів та конкретних педагогічних ситуацій	Усвідомленість	
		сформованість творчих здібностей (ініціативність, творчу натхненність, винахідливість, творчу інтуїцію, оригінальність і творчу розкутість)	Поповнюваність	
			Розвиненість	
			Стійкість	

Таблиця Е.3

**Критерій, показники та індикатори
особистісно-діяльнісного компонента в структурі готовності майбутніх
учителів початкової школи до професійної діяльності**

Критерій	Показник	Індикатор показника	Ступінь прояву	Методи перевірки
Діяльніс-ний	Сформованість системи професійних умінь та навичок	наявність уміння формулювати цілі професійної діяльності, визначати шляхи їх реалізації, здійснювати контроль за якістю	Якість	Метод спостереження, опитування, тестування, діагностичні методики (методика на виявлення комунікативних та організаційних здібностей; методика багатофакторного дослідження особистості Р. Кеттела; тест В.Ф.Ряховського для діагностики рівня
		здатність використовувати практичні уміння та навичками з метою організації навчально-виховного процесу у загальноосвітніх навчальних закладах першого ступеня	Самостійність	
			Ступінь сформованості	
		наявність умінь та навичок оцінювання своєї професійної діяльності з метою самоактуалізації та самовдосконалення	Комплексність	
			Системність	
			Динамічність	

	Прояв професійно значущих особистісних якостей	притаманність особистісних якостей учителя-гуманіста (людяність, порядність, висока моральність, доброзичливість, тактовність та ін.)	Стійкість прояву	сформованості комунікативності), комплекс навчально-професійних та науково-пошукових завдань, рейтинг тощо.
		сформованість організаційно-діяльнісних якостей учителя (відповідальність, працелюбність, цілеспрямованість, комунікабельність, об'єктивність, спостережливість, рішучість, самопрезентабельність та ін.)	Гнучкість	
		здатність проявляти педагогічну спрямованість, творчість, суб'єкту активність та самоорганізованість	Глибина	
	Здатність до взаємодії в системі початкової школи, використання інформації та її пошук різними шляхами	уміння взаємодіяти з суб'єктами освітнього середовища початкової школи (учнями, батьками, колегами, громадськістю тощо)	Цілісність	
			Систематичність	
			Самостійність	
			Глибина	
		сформованість уміння працювати з інформацією	Якість	
		здатність здійснювати пошук, аналіз і узагальнення інформації засобами інформаційних технологій	Точність	
			Динамічність	

Характеристика рівнів сформованості готовності майбутніх учителів початкової школи до професійної діяльності за компонентами

Компоненти	Характеристика рівня
Ціннісно-мотиваційний компонент	Високий рівень
	<p>Характерним є виявлення усвідомленості позитивного ставлення до базових цінностей, наявність стійкої мотивації до перетворення соціокультурної діяльності, стійке розуміння значущості базових культурних цінностей для самореалізації та досягнення успіху. Студенту притаманна розвиненість ціннісного ставлення до подій, людей, себе, розвинена потреба у творчому оволодінні професією та активній майбутній професійній діяльності.</p> <p>Студент на цьому рівні має стійкий інтерес і позитивні установки до педагогічної діяльності вчителя початкової школи, усвідомлює важливість постійного процесу навчання, особистісного й професійного розвитку; наявною є глибока потреба у професійній самореалізації, самоактуалізації.</p> <p>Студент має стійке бажання у розвитку педагогічних цінностей. Основні вподобання та прагнення щодо їх прояву – сформованість загальнолюдських цінностей: добра, краси, творчості, свободи тощо, усвідомлення важливості гуманістичних цінностей у роботі вчителя початкової школи. Він постійно демонструє педагогічні установки на суб'єкт-суб'єктну взаємодію. Ним систематично ведеться робота над удосконаленням власної мотивації до проектування саморозвитку для кращого регулювання процесу професійного та особистісного становлення.</p>
Гносеологічно-творчий компонент	<p>Студент здатний до пізнання та перетворення педагогічної дійсності на основі високого культурного рівня розвитку, глибокого педагогічного мислення та системності у пізнанні педагогічних явищ і процесів.</p> <p>Він володіє міцними системними знаннями зі спеціальності, що характеризується сталим інтересом до їх поповнення. Для студента характерними є освітня підготовка, результати якої при виконанні завдань оцінюються щодо стандарту оцінки знань високого рівня у межах 75–100%, наявністю міцних знань з усіх навчальних предметів.</p> <p>Знання про сутність, мету, зміст, методи, форми організації та контролю навчально-виховної діяльності у початковій школі, про специфіку навчальної взаємодії повні та системні. Студент здатний інтегрувати теоретичні та методичні знання з метою проектування освітніх процесів та середовищ. Володіє сучасними тенденціями розвитку системи вітчизняної освіти, знаннями про інноваційні методи та технології в галузі початкової освіти.</p> <p>Студент виявляє пізнавальну активності та творчість у різних видах діяльності. Він нестандартно застосовує набуті знання при вирішенні педагогічних та навчально-виховних завдань з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей школярів та конкретних педагогічних ситуацій. Йому притаманні творчі здібності, такі як ініціативність, винахідливість, творча інтуїція, оригінальність та ін., їх прояв допомагає постійно удосконалювати себе.</p>
Особистісно-діяльнісний компонент	<p>У студента сформована система професійних умінь та навичок, що забезпечить успішну професійну діяльність в системі початкової школи. Комплексними є уміння формулювати цілі професійної діяльності, визначати шляхи їх реалізації, здійснювати контроль за якістю. Він</p>

	<p>здатний самостійно використовувати практичні уміння та навичками з метою організації навчально-виховного процесу у школі першого ступеня, проявляти уміння та навички оцінювання своєї професійної діяльності з метою самоактуалізації та самовдосконалення.</p> <p>Студент постійно проявляє професійно-особистісні якості учителя-гуманіста, спроможний забезпечити гуманізацію суб'єкт-суб'єктної взаємодії в початковій школі. Відповідальність, працелюбність, цілеспрямованість, комунікабельність, об'єктивність та ін. якості є провідними у його навчально-професійній діяльності. Він постійно проявляє здатність до педагогічної творчості, суб'єктної активності та самоорганізованості.</p> <p>Студент виявляє здатність до взаємодії в системі початкової школи, йому притаманна самостійність у використанні інформації та її пошуку різними шляхами. Він володіє здатністю працювати з інформацією, динамічно здійснювати пошук, аналіз та її узагальнення. Здатний точно та якісно використовувати різні засоби та джерела, зокрема інформаційні з метою саморозвитку та самовдосконалення.</p>
Середній рівень	
Ціннісно-мотиваційний компонент	<p>Студент не завжди виявляє позитивне ставлення до базових цінностей, відсутня стійкість у сформованій мотивації до перетворення соціокультурної діяльності; він має розуміння значущості базових культурних цінностей для самореалізації та досягнення успіху, проте ціннісне ставлення до подій, людей, себе не завжди характеризується урівноваженістю, у нього здебільшого розвинена потреба у творчому оволодінні професією, проте відсутній аспект активності у формуванні готовності до неї.</p> <p>У студента спостерігається стійке прагнення формування позитивних установок до педагогічної діяльності вчителя початкової школи, проте це прагнення та формування інтересу іноді потребує додаткового втручання з боку оточення, стимулювання з боку інших. Ціннісні орієнтації в основному відповідають вимогам сучасного суспільства, основні прагнення до узагальнених цінностей загалом позитивні й спрямовуються на утвердження гідності особистості, загальнолюдських цінностей: добра, краси, свободи тощо; усвідомлення важливості гуманістичних цінностей у роботі вчителя початкової школи. Такий студент має уявлення про цінності в майбутній професійній діяльності, водночас удосконаленням власної мотивації до проектування саморозвитку, самореалізації відбувається тільки під впливом суб'єктів професійної взаємодії.</p>
Гносеологічно-творчий компонент	<p>Студент здатний до пізнання та перетворення педагогічної дійсності на основі загального культурного рівня розвитку, педагогічного мислення та розуміння сутності педагогічних явищ і процесів.</p> <p>Він володіє знаннями зі спеціальності, що характеризується інтересом до їх поповнення, проте їх глибина та міцність потребують закріплення. Студент виявляє результати освітньої підготовки, які оцінюються щодо стандарту оцінки знань у межах 46–74 %; виявляє недостатньо стійкий пізнавальний інтерес до змісту навчання; має міцні знання з більшості навчальних предметів, проте не завжди активний у процесі здобуття знань, має достатньо розвинену самооцінку та самоконтроль.</p> <p>Знання про сутність, мету, зміст, методи, форми організації та контролю навчально-виховної діяльності у початковій школі; про специфіку навчальної взаємодії не досить повні та системні. Студент здатний інтегрувати теоретичні та методичні знання з метою проектування освітніх процесів та середовищ, проте відсутнє системне</p>

	<p>осмислення педагогічної ситуації та виходу з неї. Частково володіє сучасними тенденціями розвитку системи вітчизняної освіти, знаннями про інноваційні методи та технології в галузі початкової освіти.</p> <p>Студент виявляє пізнавальну активності та творчість у різних видах діяльності, проте часто це здійснюється під впливом іншими учасниками професійної взаємодії. Він застосовує набуті знання при вирішенні педагогічних та навчально-виховних завдань з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей школярів. Йому притаманні окремі творчі здібності, такі як ініціативність, оригінальність, водночас він не завжди здатний знаходити нестандартні рішення.</p>
Особистісно-діяльнісний компонент	<p>У студента сформована система професійних умінь та навичок, що забезпечить професійну діяльність в системі початкової школи, проте окремі уміння потребують удосконалення. Уміння формулювати цілі професійної діяльності, визначати шляхи їх реалізації, здійснювати контроль за якістю є системними, водночас їх застосування є не досконалим. Він здатний самотійно, проте на середньому рівні, використовувати практичні уміння та навичками з метою організації навчально-виховного процесу у школі першого ступеня, проявляти уміння та навички оцінювання своєї професійної діяльності з метою самоактуалізації та самовдосконалення.</p> <p>Студент проявляє професійно-особистісні якості учителя-гуманіста, спроможний забезпечити гуманізацію суб'єкт-суб'єктної взаємодії в початковій школі. Відповідальність, працелюбність, комунікабельність, об'єктивність та ін. якості провідними у його навчально-професійній діяльності, проте відсутня системність їх прояву. Він не завжди проявляє здатність до педагогічної творчості, суб'єктної активності та самоорганізованості.</p> <p>Студент виявляє здатність до взаємодії в системі початкової школи, йому притаманна самотійність, проте не цілісність використання інформації та її пошуку різними шляхами. Він володіє здатністю працювати з інформацією, здійснювати пошук, аналіз та її узагальнення, водночас потребує методичної допомоги. Здатний користуватися різними засобами та джерелами, зокрема інформаційними з метою саморозвитку і самовдосконалення.</p>
Низький рівень	
Ціннісно-мотиваційний компонент	<p>Студент не має стійкого позитивного ставлення до базових цінностей, у нього відсутня мотивація до перетворення соціокультурної діяльності, не завжди проявляється розуміння значущості базових культурних цінностей для самореалізації та досягнення успіху, часто проявляється нерозвиненість ціннісного ставлення до подій, людей, себе. Він потребують цілеспрямованої діяльності з метою формування активної позиції та ставлення до майбутньої професійної діяльності.</p> <p>Студент на цьому рівні не має стійкого інтересу і позитивних установок до педагогічної діяльності вчителя початкової школи, водночас усвідомлення важливості постійного процесу навчання, особистісного й професійного розвитку здатне формуватися у процесі активної професійної взаємодії. Потреба у професійній самореалізації, самоактуалізації вимагає постійної уваги та координаційних дій.</p> <p>Динамічного розвитку у студента потребує формування загальнолюдських цінностей: добра, краси, творчості, свободи тощо; глибина усвідомлення важливості гуманістичних цінностей у роботі вчителя початкової школи формується лише під впливом взаємодії;</p>

	<p>педагогічні установки на суб'єкт-суб'єктну взаємодію не стійкі і проявляються лише у вибіркових ситуаціях. Такий студент потребує роботи над удосконаленням власної мотивації до проектування саморозвитку для кращого регулювання процесу професійного та особистісного становлення, проте це прагнення частково проявляється у його навчальній діяльності.</p>
Гносеологічно-творчий компонент	<p>Студент здатний до пізнання педагогічної дійсності на основі загального культурного рівня розвитку, водночас не достатньо розвинуте педагогічне мислення та розуміння сутності педагогічних явищ і процесів не завжди забезпечує ефективність виконання професійних завдань.</p> <p>Він володіє знаннями зі спеціальності, проте вони не завжди глибокі та міцні, а отже потребують постійного закріплення. Студент виявляє результати освітньої підготовки щодо стандарту оцінки знань у межах 1–45 %; виявляє періодичний пізнавальний інтерес до змісту навчання; володіє частковими, неповними знаннями з навчальних предметів; самооцінка, самоконтроль у нього часто є неадекватними.</p> <p>Знання про сутність, мету, зміст, методи, форми організації та контролю навчально-виховної діяльності у початковій школі, про специфіку навчальної взаємодії не повні та не ґрунтовні. Студент не завжди здатний інтегрувати теоретичні та методичні знання з метою проектування освітніх процесів та середовищ, відсутнє системне осмислення педагогічної ситуації та виходу з неї. Частково володіє сучасними тенденціями розвитку системи вітчизняної освіти, знаннями про інноваційні методи та технології та не прагне їх удосконалити.</p> <p>Студент частково і вибірково виявляє пізнавальну активність та творчість у різних видах діяльності, і здійснюється це під впливом іншими учасниками професійної взаємодії. Він застосовує набуті знання при вирішенні педагогічних та навчально-виховних завдань без урахування вікових та індивідуальних особливостей школярів. Йому притаманні окремі творчі здібності, такі як ініціативність, оригінальність, проте відсутній інтерес до їх розвитку і подальшого застосування у професійній діяльності.</p>
Особистісно-діяльнісний компонент	<p>У студента частково сформована система професійних умінь та навичок, що забезпечить професійну діяльність в системі початкової школи, окремі уміння потребують удосконалення. Він здатний самостійно, проте на низькому рівні, використовувати практичні уміння та навички з метою організації навчально-виховного процесу. Уміння та навички оцінювання своєї професійної діяльності з метою самовдосконалення потребують додаткового формування.</p> <p>Студент проявляє професійно-особистісні якості учителя-гуманіста, спроможний забезпечити гуманізацію, водночас без суттєвого розуміння сутності суб'єкт-суб'єктної взаємодії. Відповідальність, працелюбність, комунікабельність, об'єктивність та ін. якості потребують удосконалення.</p> <p>Студент виявляє здатність до взаємодії в системі початкової школи, проте йому не притаманна самостійність у використанні інформації та її пошуку різними шляхами. Аналіз, синтез та узагальнення інформації студентом потребує методичної допомоги. Студент не завжди здатний користуватися різними засобами та джерелами, зокрема інформаційними з метою саморозвитку і самовдосконалення.</p>

Ресурси інформаційно-комунікаційного середовища

Інформаційні системи	Автоматизовані системи	Навчальні засоби	Інструментальні засоби
автоматизовані бібліотечні системи бази даних і знань	автоматизовані системи управління навчальною та науковою діяльністю	автоматизовані навчальні системи	для розробки автоматизованих навчальних систем
інформаційно-пошукові системи	автоматизовані системи наукових досліджень системи автоматизованого проектування	автоматизовані лабораторні практикуми	для розробки автоматизованих лабораторних практикумів
геоінформаційні системи	системи комп'ютерного моделювання	автоматизовані системи контролю знань	для розробки автоматизованих систем контролю знань
інформаційно-довідкові системи	спеціалізовані пакети прикладних програм	автоматизовані навчальні курси	для розробки автоматизованих навчальних курсів
комп'ютерні довідники і енциклопедії	експертні системи, інші автоматизовані системи	комп'ютерні задачники	для розробки комп'ютерних задачників
файлові масиви		комп'ютерні довідники навчального призначення	для розробки комп'ютерних довідників навчального призначення
електронні журнали		комп'ютерні тренажери	файлові масиви електронні журнали
інші інформаційні системи		інші навчальні засоби кошти	інші інформаційні системи
			інші автоматизовані системи
			комп'ютерні тренажери
			інші навчальні засоби
			для розробки комп'ютерних тренажерів

Додаток И.1

Анкета для викладачів, які працюють на факультетах підготовки майбутніх учителів початкової школи

Шановні колеги!

Просимо Вас ознайомитись з запитаннями анкети та об'єктивно оцінити Ваше ставлення до проблеми, що досліджується.

1. Дайте, будь ласка, визначення сутності поняття «освітнє середовище професійної підготовки майбутніх учителів» (*потрібне – підкреслити, або ж дати повну відповідь до третього варіанту*):

а) Не розумію сутності цього поняття.

б) Боюсь помилитися у твердженні щодо визначення сутності поняття «освітнє середовище професійної підготовки майбутніх учителів».

в) Освітнє середовище професійної підготовки майбутніх учителів – це

2. Оцініть, будь ласка, за п'ятибальною шкалою взаємодію освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи, суб'єктом якого Ви є, з іншими середовищами в межах регіонального та глобального освітнього простору:

4	3	2	1	не володію інформацією
---	---	---	---	------------------------

3. У чому проявляється ця взаємодія

4. Оцініть, будь ласка, за запропонованими твердженнями ступінь залучення провідних викладачів, науковців інших ВНЗ до проектування освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи Вашого навчального закладу:

часто	не досить часто	рідко	не володію інформацією
-------	-----------------	-------	------------------------

5. Назвіть, будь-ласка, спектри співпраці з ними у контексті проектування освітнього середовища

6. Оцініть, будь ласка, за визначеною шкалою рівень функціонування освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи суб'єктом якого Ви є:

високий	середній	низький	важко відповісти
---------	----------	---------	------------------

7. Як Ви вважаєте: чи задовольняє наявне освітнє середовище вимоги до професійної підготовки майбутніх учителів?

задовольняє	задовольняє частково	не задовольняє	важко відповісти
-------------	----------------------	----------------	------------------

8. Чи задовольняють Вас ресурси і можливості ВНЗ та освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи у особистісному та професійному розвитку?

задовольняють	задовольняють частково	не задовольняють	важко відповісти
---------------	------------------------	------------------	------------------

9. Які ресурси, на Вашу думку, потребують удосконалення _____

10. Оцініть, будь-ласка, в балах комфортність освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи:

4	3	2	1	важко відповісти
---	---	---	---	------------------

11. Чи задоволені Ви атмосферою взаєморозуміння зі студентами, колегами у процесі професійної діяльності?

задоволена(ий)	задоволена(ий) частково	не задоволена(ий)	важко відповісти
----------------	-------------------------	-------------------	------------------

12. Чи вважаєте Ви, що Ваша роль як викладача полягає у наставництві та консультуванні студентів в освітньому середовищі їх професійної підготовки?

так	так, за певних ситуацій	ні	важко відповісти
-----	-------------------------	----	------------------

13. Оцініть, будь ласка, за шкалою рівень функціональних можливостей наукової та культурно-дозвілєвої діяльності наявного освітнього середовища професійної підготовки:

високий	середній	низький	важко відповісти
---------	----------	---------	------------------

14. До яких видів роботи Ви залучаєте студентів _____

15. Чи задовільнені Ви ступенем варіативності освітнього середовища професійної підготовки, суб'єктом якого Ви є?

задоволена(ий)	задоволена(ий) частково	не задовольна(ий)	важко відповісти
----------------	-------------------------	-------------------	------------------

16. Які аспекти варіативності підготовки, на Вашу думку, потребують розширення? _____

17. Чи задовільнені Ви ступенем креативності освітнього середовища професійної підготовки, суб'єктом якого Ви є?

задоволена(ий)	задоволена(ий) частково	не задовольна(ий)	важко відповісти
----------------	-------------------------	-------------------	------------------

18. Які напрями проектування креативності освітнього середовища, на Вашу думку, потребують удосконалення? _____

19. Чи вважаєте Ви, що наявне освітнього середовища професійної підготовки характеризується стабільністю?

так	частково так	ні не вражаю	важко відповісти
-----	--------------	--------------	------------------

20. Які аспекти стабільності освітнього середовища, Вас найбільше задовольняють? _____

21. Чи вважаєте Ви за необхідне використовувати в освітньому процесі інноваційні технології та активні методи навчання?

так	так, за певних ситуацій	ні	важко відповісти
-----	-------------------------	----	------------------

22. З метою оцінювання використання в освітньому середовищі інноваційних технологій та активних методів навчання, просимо Вас вказати ступінь їх застосування:

Показники	Ступінь застосування			
	часто	періодично	рідко	не використовую
Використання інтерактивних методів освітньої взаємодії				
Використання викладачами методу проектів у процесі професійної підготовки				
Використання викладачами технологій розвитку критичного мислення				
Використання викладачами інформаційних технологій в процесі презентування навчального матеріалу				
Використання викладачами форм дистанційного представлення навчально-методичного матеріалу				
Використання викладачами можливостей наукових сайтів з метою професійно-особистісного розвитку				
Використання викладачами інформаційних технологій з метою формування навичок ефективної роботи з інформацією				
Використання в організації самостійної та індивідуальної роботи можливостей електронного зв'язку (електронна пошта, відео-зв'язок тощо)				
Залучення студентів до інноваційних форм організації наукової діяльності (інтернет-конференції, вебінари тощо)				

Щиро дякуємо за участь у опитуванні!

Анкета для студентів, які навчаються на факультетах підготовки майбутніх учителів початкової школи

Шановні студенти!

Просимо Вас ознайомитись з запитаннями анкети та об'єктивно оцінити Ваше ставлення до проблеми, що досліджується.

1. Дайте, будь ласка, визначення сутності поняття «освітнє середовище професійної підготовки майбутніх учителів» (*потрібне – підкреслити, або ж дати повну відповідь до третього варіанту*):

- а) Не розумію сутності цього поняття.
- б) Боюсь помилитися у твердженні щодо визначення сутності поняття «освітнє середовище професійної підготовки майбутніх учителів».
- в) Освітнє середовище професійної підготовки майбутніх учителів – це

2. Оцініть, будь ласка, за п'ятибальною шкалою взаємодію освітнього середовища Вашої професійної підготовки з іншими середовищами в межах регіонального та глобального освітнього простору:

4	3	2	1	не володію інформацією
---	---	---	---	------------------------

3. У чому проявляється ця взаємодія і чи залучені Ви до неї? _____

4. Оцініть, будь ласка, за запропонованими твердженнями ступінь залучення провідних викладачів, науковців інших ВНЗ до проектування освітнього середовища Вашої професійної підготовки:

часто	не досить часто	рідко	не володію інформацією
-------	-----------------	-------	------------------------

5. Назвіть, будь-ласка, спектри співпраці у контексті проектування освітнього середовища до яких Ви особисто були залучені _____

6. Оцініть, будь ласка, за шкалою рівень функціонування освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи суб'єктом якого Ви є:

високий	середній	низький	важко відповісти
---------	----------	---------	------------------

7. Як Ви вважаєте: чи задовольняє освітнє середовище професійної підготовки Ваші особисті та професійні потреби?

задовольняє	задовольняє частково	не задовольняє	важко відповісти
-------------	----------------------	----------------	------------------

8. Чи задовольняють Вас ресурси та можливості ВНЗ та освітнього середовища професійної підготовки майбутніх для особистісного та професійного розвитку?

задовольняють	задовольняють частково	не задовольняють	важко відповісти
---------------	------------------------	------------------	------------------

9. Які ресурси, на Вашу думку, потребують удосконалення _____

10. Оцініть, будь-ласка, у балах комфортність освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи:

4	3	2	1	важко відповісти
---	---	---	---	------------------

11. Чи задоволені Ви атмосферою взаєморозуміння з викладачами у процесі професійної підготовки?

задоволена(ий)	задоволена(ий) частково	не задоволена(ий)	важко відповісти
----------------	-------------------------	-------------------	------------------

12. Як Ви вважаєте: чи виконує сучасний викладач функції наставника та консультанта студентів в освітньому середовищі професійної підготовки?

так	так, за певних ситуацій	ні	важко відповісти
-----	-------------------------	----	------------------

13. Зазвичай робота викладача полягає у _____

14. Оцініть, будь ласка, за шкалою рівень функціональних можливостей наукової та культурно-дозвілєвої діяльності в освітньому середовищі ВНЗ:

високий	середній	низький	важко відповісти
---------	----------	---------	------------------

15. До яких видів роботи Ви залучалися _____

16. Чи задовільнені Ви ступенем варіативності освітнього середовища професійної підготовки, суб'єктом якого Ви є?

задоволена(ий)	задоволена(ий) частково	не задовольна(ий)	важко відповісти
----------------	-------------------------	-------------------	------------------

17. Які аспекти варіативності підготовки, на Вашу думку, потребують розширення? _____

18. Чи задовільнені Ви ступенем креативності освітнього середовища професійної підготовки, суб'єктом якого Ви є?

задоволена(ий)	задоволена(ий) частково	не задовольна(ий)	важко відповісти
----------------	-------------------------	-------------------	------------------

19. Які напрями проектування креативності освітнього середовища, на Вашу думку, потребують удосконалення? _____

20. Чи вважаєте Ви, що наявне освітнього середовища професійної підготовки характеризується стабільністю?

так	частково так	ні не вражаю	важко відповісти
-----	--------------	--------------	------------------

21. Чи задоволені Ви використанням в освітньому процесі викладачами інноваційних технологій та активних методів навчання?

так	частково	ні	важко відповісти
-----	----------	----	------------------

22. Як Ви оцінюєте ступінь застосування викладачами в освітньому процесі інноваційних технологій та активних методів навчання?

Показники	Ступінь застосування			
	часто	періодично	рідко	не використовують
Використання інтерактивних методів освітньої взаємодії				
Використання викладачами методу проектів у процесі професійної підготовки				
Використання викладачами технологій розвитку критичного мислення				
Використання викладачами інформаційних технологій в процесі презентування навчального матеріалу				
Використання викладачами форм дистанційного представлення навчально-методичного матеріалу				
Використання викладачами можливостей наукових сайтів з метою професійно-особистісного розвитку				
Використання викладачами інформаційних технологій з метою формування навичок ефективної роботи з інформацією				
Використання в організації самостійної та індивідуальної роботи можливостей електронного зв'язку (електронна пошта, відео-зв'язок тощо)				
Залучення студентів до інноваційних форм організації наукової діяльності (інтернет-конференції, вебіари тощо)				

23. Вкажіть, будь-ласка, Ваш курс навчання _____

Щиро дякуємо за участь у опитуванні!

Анкета для викладачів, які працюють на факультетах підготовки майбутніх учителів початкової школи

Шановні колеги!

Просимо Вас оцінити виявлення ступеня сформованості компонентів готовності майбутніх учителів початкової школи до професійної за виокремленими компонентами та показниками. Просимо оцінювати студентів тих курсів з якими Ви працюєте у цьому навчальному році за шкалою ступеня сформованості: 5 – високий; 4 – достатній; 3 – середній; 2 – низький; 0 – важко відповісти.

Компоненти	Показники	2 курс	3 курс	4 курс	5 курс
Ціннісно-мотиваційний	сформованість мотивації до професійної діяльності				
	розвиненість педагогічних цінностей				
	спрямованість на перетворення соціокультурної діяльності				
Гносеологічно-творчий	здатність до пізнання та перетворення педагогічної дійсності				
	володіння системними знаннями зі спеціальності				
	розвиненість творчого потенціалу				
Особистісно-діяльнісний	сформованість системи професійних умінь та навичок				
	прояв професійно значущих особистісних якостей				
	здатність до взаємодії в системі початкової школи, використання інформації				

Щиро дякуємо за участь в опитуванні!

**Результати опитування викладачів із проблеми розвитку у студентів
компонентів готовності до професійної діяльності (%)**

Компоненти	Показники	2 курс		3 курс		4 курс		5 курс	
		висока оцінка	низька оцінка	висока оцінка	низька оцінка	висока оцінка	низька оцінка	висока оцінка	низька оцінка
Ціннісно-мотиваційний	сформованість мотивації до професійної діяльності	28,6	14,3	25,8	14,3	37,1	11,4	34,1	8,6
	розвиненість педагогічних цінностей	40,0	8,6	37,1	11,4	48,6	8,6	45,7	11,4
	спрямованість на перетворення соціокультурної діяльності	25,8	8,6	28,6	11,4	42,8	8,6	37,1	8,6
Гносеологічно-творчий	здатність до пізнання та перетворення педагогічної дійсності	25,8	14,3	28,6	11,4	34,3	8,6	37,1	8,6
	володіння системними знаннями зі спеціальності	31,4	17,1	34,3	17,1	37,1	11,4	40,0	8,6
	розвиненість творчого потенціалу	25,8	11,4	28,6	11,4	31,4	8,6	34,3	8,6
Особистісно-діяльнісний	сформованість системи професійних умінь та навичок	28,6	17,1	37,1	20,0	42,8	14,3	40,0	11,4
	прояв професійно значущих особистісних якостей	31,4	11,4	37,1	14,3	45,7	11,4	45,7	8,6
	здатність до взаємодії в системі початкової школи, використання інформації	28,6	14,3	34,1	11,4	42,8	11,4	48,6	8,6

Комплектування та оцінювання інструментарію для дослідження завдань теоретичної та практичної підготовки

До інструментарію дослідження гносеологічного-творчого компонента готовності до професійної діяльності входили завдання з теоретичної підготовки, що містить:

- запитання з дисциплін «Основи педагогіки», «Основи педагогічних досліджень», «Дидактика», «Теорія і методика виховання»; «Методика виховної роботи в літніх оздоровчих таборах», «Школознавство» та змісту педагогічної практики для: визначення у студентів системи знань про сутність, мету, зміст, методи, форми організації та контролю навчально-виховної діяльності у початковій школі, знань про організацію і специфіку навчальної взаємодії в школі пешого ступеня; володіння сучасними тенденціями розвитку системи вітчизняної освіти, знаннями про інноваційні методи та технології в галузі початкової освіти; визначення змісту та розуміння використання чинних програм, підручників для початкової школи; уміння співвідносити теоретичні знання з практичними потребами організації процесів навчання та виховання у початковій ланці освіти; здатність втілювати нові методичні ідеї у практику; проводити самостійні наукові пошуки й експериментальні дослідження;

- контрольні роботи з навчальних дисциплін, що допомагають визначити інтеграцію теоретичних та методичних знань, умінь та навичок студентів з метою проектування освітніх процесів та середовищ тощо;

- тести на визначення сформованості загального рівня знань студентів контрольних й експериментальних груп та оцінювання ступеня засвоєння програми професійної підготовки.

Оцінювання виконаних завдань здійснено за 100 бальною шкалою, але величезний масив цифрових даних зібраний у п'яти вищих навчальних закладах дозволив нам використати 5 бальну шкалу оцінювання у співвідношенні із 100 бальною шкалою.

Бал 5 (85–100 балів) – відповідь студента повна, ґрунтовна, студент оперує міцними системними знаннями зі спеціальності та характеризується сталим інтересом до їх поповнення; студент демонструє системні знання про зміст, методи, форми організації та контролю навчально-виховної діяльності у початковій школі, оперує інформацією про інноваційні методи та технології в галузі початкової освіти, а також розуміє шляхи їх використання на практиці.

Бал 4 (65–84 бали) – відповідь студента повна, проте знання не завжди міцні та системні; студент демонструє знання зі спеціальності, проте їх глибина та міцність потребують закріплення; знання про сутність, мету, зміст, методи, форми організації та контролю навчально-виховної діяльності у початковій школі, про специфіку навчальної взаємодії не досить повні, студент здатний інтегрувати теоретичні та методичні знання з метою

проектування освітніх процесів та середовищ, проте відсутнє системне осмислення педагогічної ситуації та виходу з неї. Частково володіє сучасними тенденціями розвитку системи вітчизняної освіти, знаннями про інноваційні методи та технології в галузі початкової освіти.

Бал 3 (41–64 бали) – відповідь студента має певні недоліки, знання не завжди глибокі та міцні, а отже потребують постійного закріплення; студент володіє знаннями зі спеціальності, але при відповідях спостерігається відсутність їх ґрунтовності та системності. Відповіді мають значні помилки з питань організації та контролю навчально-виховної діяльності у початковій школі, специфіки навчальної взаємодії з учнями та батьками; відповідь вирізняється відсутністю системного осмислення педагогічної ситуації та виходу з неї.

Бал 2 (до 40 балів) – студент володіє фрагментарними теоретичними знаннями зі спеціальності; знання про зміст, методи, форми організації та контролю навчально-виховної діяльності у початковій школі та інноваційні методи та технології в галузі початкової освіти часткові. Відповідь вирізняється нечіткими уявленнями про особливості професійної діяльності у початковій школі, відсутня інтеграція теоретичних й методичних знань.

За відсотковим співвідношенням – високий рівень відповідає 75–100%, середній – 46–74%, низький – до 45%.

До інструментарію дослідження особистісно-діяльнісного компонента готовності до професійної діяльності входили завдання з практичної підготовки, що містить:

- запитання з дисциплін циклу професійної та практичної підготовки й педагогічних практик, що спрямовані на виявлення здатності самостійно використовувати практичні уміння та навичками з метою організації навчально-виховного процесу у школі першого ступеня, застосовувати навички дослідницької роботи в межах професійної діяльності та дослідження педагогічних процесів та явищ; вміння взаємодіяти з суб'єктами освітнього середовища початкової школи – учнями, батьками, колегами, громадськістю та ін.; на виявлення рівня сформованості уміння працювати з інформацією; здатності здійснювати її пошук, аналіз і узагальнення, уміння оцінювати свою професійну діяльність з метою самоактуалізації та самовдосконалення;

- індивідуальні завдання для визначення уміння формулювати цілі професійної діяльності, визначати шляхи їх реалізації, використовувати професійні уміння та навичками з метою організації навчально-виховного процесу в початковій школі; здійснювати контроль за якістю; завдання на прояв навичок організації науково-дослідної роботи та самооцінювання.

За результатами виконання завдань бал 5 (75–100 балів) ставиться за сформовану систему професійних умінь та навичок, що забезпечать успішну професійну діяльність в системі початкової школи; самостійне уміння формулювати цілі професійної діяльності, визначати шляхи їх реалізації, здійснювати контроль за якістю; студентом усвідомлено вирішувалися завдання спрямовані на використання сформованих умінь в практичній

діяльності, раціонально застосовувалася здатність працювати з інформацією та здійснювати її динамічний пошук з метою самовдосконалення.

Бал 4 (65–84 бали) виставляється за: сформовану у студента систему професійних умінь та навичок, що забезпечують професійну діяльність в системі початкової школи, проте окремі уміння потребують удосконалення; уміння формулювати цілі професійної діяльності, визначати шляхи їх реалізації, здійснювати контроль за якістю є системними, водночас їх застосування є не досконалим; студент здатний самотійно, проте з окремими помилками використовувати практичні уміння та навичками з метою організації навчально-виховного процесу у школі першого ступеня та взаємодії в системі її роботи.

Бал 3 (41–64 бали) виставляється за: частково сформовану систему професійних умінь та навичок, що забезпечують професійну діяльність в системі початкової школи, більшість умінь потребують удосконалення; студент здатний самотійно використовувати практичні уміння та навичками організації навчально-виховного процесу, проте з помилками; уміння та навички оцінювання своєї професійної діяльності з метою самовдосконалення потребують додаткового формування; він не завжди проявляє вміння взаємодіяти з суб'єктами освітнього середовища початкової школи та здійснювати пошукову та дослідницьку діяльність.

Бал 2 (до 40 балів) виставляється якщо у студента: не сформована цілісна система професійних умінь та навичок, що забезпечує професійну діяльність в системі початкової школи; він виконує практичні завдання професійної діяльності, проте рівень їх виконання не самотійний; формулювання цілей навчальної, виховної роботи ускладнене, студенту важко визначати шляхи їх реалізації; допущено серйозні помилки під час реалізації методичних засад організації навчально-виховного процесу у школі першого ступеня.

Методики діагностування студентів з метою виявлення окремих показників мотиваційно-ціннісного, гносеологічно-творчого та особистісно-діяльнісного компонентів готовності майбутніх учителів початкової школи до професійної діяльності

Методика «Ціннісні орієнтації» (М. Рокіча)

Методика, розроблена М. Рокічем, заснована на прямому ранжуванні списку цінностей. Автор розрізняє два класи цінностей:

1. Термінальні – переконання в тому, що кінцева мета індивідуального існування варта того, щоб до неї прагнути. Стимулюючий матеріал представлений набором з 18 цінностей.

2. Інструментальні – переконання в тому, що якийсь образ дій або властивість особистості є переважним в будь-якій ситуації. Стимулюючий матеріал також представлений набором з 18 цінностей.

Це ділення відповідає традиційному діленню на цінності-цілі і цінності-засоби.

Особливості проведення процедури тестування:

Респонденту пред'являються два списки цінностей (по 18 у кожному) або на листах паперу в алфавітному порядку, або на картках. У списках респондент привласнює кожній цінності ранговий номер, а картки розкладає у порядку значущості. Остання форма подачі матеріалу дає надійніші результати. Спочатку пред'являється набір термінальних, а потім – інструментальних цінностей.

Для подолання соціальної бажаності та глибшого проникнення в систему ціннісних орієнтацій випробовуваного можливі зміни інструкцій, які дають додаткову діагностичну інформацію і дозволяють зробити більш обґрунтовані висновки. Так, після основної серії можна попросити випробовуваного ранжувати картки, відповідаючи на наступні питання:

1. «У якому порядку і в якому ступені (у відсотках) реалізовані дані цінності у Вашому житті?»

2. «Як би Ви розташували ці цінності, якби стали таким, яким мріяли?»

3. «Як зробила б це, на Вашу думку, більшість людей?»

4. «Як це зробили б Ви 5 або 10 років тому?»

5. «Як це зробили б Ви через 5 або 10 років?»

6. «Як ранжували б картки близькі Вам люди?»

Обстеження краще проводити індивідуально, але можливе і групове тестування.

Інструкція:

«Зараз Вам буде пред'явлений набір з 18 карток з позначенням цінностей. Ваше завдання – розкласти їх у порядку значущості для Вас як принципів, якими Ви керуєтесь у житті.

Кожна цінність написана на окремій картці. Уважно вивчіть картки і, вибравши ту, яка для Вас найбільш значуща, помістіть її на перше місце. Потім виберіть другу по значущості цінність і помістіть її услід за першою. Виконайте те ж зі всіма картками, що залишилися. Найменш важлива залишиться останньою і займе 18 місце.

Робіть неспішно, вдумливо. Якщо в процесі роботи Ви зміните свою думку, то можете виправити свої відповіді, помінявши картки місцями. Кінцевий результат повинен відображати Вашу дійсну позицію».

Список А (термінальні цінності):

- 1) активне діяльне життя (повнота і емоційна насиченість життя);
- 2) життєва мудрість (зрілість думок і здоровий глузд, що досягаються життєвим досвідом);
- 3) здоров'я (фізичне і психічне);
- 4) цікава робота;
- 5) краса природи і мистецтва (переживання прекрасного в природі і в мистецтві);
- 6) любов (духовна і фізична близькість з улюбленою людиною);
- 7) матеріально забезпечене життя (відсутність матеріальних труднощів);
- 8) наявність хороших і вірних друзів;
- 9) суспільне визнання (пошана оточуючих, колективу, товаришів по роботі);
- 10) пізнання (можливість розширення своєї освіти, кругозору, загальної культури, інтелектуальний розвиток);
- 11) продуктивне життя (максимально повне використання своїх можливостей, сил і здібностей);
- 12) розвиток (робота над собою, постійне фізичне і духовне вдосконалення);
- 13) розваги (приємне, необтяжливе проведення часу, відсутність обов'язків);
- 14) свобода (самостійність, незалежність у думках, вчинках);
- 15) щасливе сімейне життя;
- 16) щастя інших (добробут, розвиток і вдосконалення інших людей, всього народу, людства в цілому);
- 17) творчість (можливість творчої діяльності);
- 18) упевненість в собі (внутрішня гармонія, свобода від внутрішніх суперечностей, сумнівів).

Список Б (інструментальні цінності):

- 1) акуратність (охайність), уміння тримати в порядку речі, порядок у справах;
- 2) вихованість (хороші манери);
- 3) високі запити (високі вимоги до життя і високі домагання);
- 4) життєрадісність (почуття гумору);
- 5) старанність (дисциплінованість);
- 6) незалежність (здатність діяти самостійно, рішуче);

- 7) непримиренність до недоліків у собі й інших;
- 8) освіта (широта знань, висока загальна культура);
- 9) відповідальність (відчуття обов'язку, уміння тримати своє слово);
- 10) раціоналізм (уміння логічно мислити, ухвалювати обдумані, раціональні рішення);
- 11) самоконтроль (стриманість, самодисципліна);
- 12) сміливість в обстоюваннях своєї думки, поглядів;
- 13) тверда воля (уміння наполягти на своєму, не відступати перед труднощами);
- 14) терпимість (до поглядів і думок інших, уміння прощати іншим їх помилки);
- 15) широта поглядів (уміння зрозуміти чужу точку зору, поважати інші смаки, звичаї, звички);
- 16) чесність (правдивість, щирість);
- 17) ефективність у справах (працьовитість, продуктивність у роботі);
- 18) чуйність (дбайливість).

**Дослідження мотивації професійної діяльності
(К. Земфір у модифікації А. Реана), засноване на виявленні
внутрішньої та зовнішньої мотивації професійної діяльності**

Здебільшого внутрішня мотивація виявляється тоді, коли діяльність суб'єкта має для нього першочергове значення. Якщо в основі професійної діяльності лежать інші інтереси, зовнішні відносно змісту самої роботи (наприклад, престижність, умови роботи, зарплата та ін.), то в такому випадку буде зовнішня мотивація, яка має два полюси: позитивний і негативний.

Інструкція. В таблиці показані основні мотиви професійної діяльності. Дайте оцінку їх значущості для вас за п'ятибальною системою.

Шкала мотивації професійної діяльності

№ з/п	Мотиви професійної діяльності	В дуже незначній мірі 1 бал	Не в дуже значній мірі 2 бали	В середній мірі 3 бали	В значній мірі 4 бали	В дуже значній мірі 5 балів
1	Грошовий заробіток					
2	Прагнення до вдосконалення в роботі, можливість продовження навчання					
3	Прагнення уникати критики з боку керівника і співробітників					
4	Прагнення уникати можливих неприємностей і покарань					
5	Потреба в досягненні поваги і авторитету з боку інших на роботі					
6	Задоволення від самого процесу роботи					
7	Можливість якнайповнішої					

	самореалізації в цьому виді діяльності (за обраною професією)					
--	---	--	--	--	--	--

Обробка результатів тестування

Підраховуються показники внутрішньої мотивації (ВМ), зовнішньої мотивації (ЗМ) та зовнішньої негативної мотивації (ЗНМ) за формулами:

$$ВМ = \frac{п.2 + п.6 + п.7}{2}$$

$$ЗМ = \frac{п.1 + п.7 + п.5}{2}$$

$$ЗНМ = \frac{п.3 + п.4}{2}$$

Інтерпретація результатів тестування

На основі одержаних результатів визначається мотиваційний комплекс особистості, який являє собою певні співвідношення трьох видів мотивації (ВМ, ЗМ, ЗНМ).

До найкращих оптимальних мотиваційних комплексів слід віднести наступні два типи сполучень:

$$ВМ > ЗМ > ЗНМ \quad \text{і} \quad ВМ = ЗМ > ЗНМ.$$

Найширшим мотиваційним комплексом є тип:

$$ЗНМ > ЗМ > ВМ.$$

Між цими типами розміщені проміжні, з точки зору їх ефективності, мотиваційні комплекси.

При інтерпретації слід враховувати не тільки тип мотиваційного комплексу, але й те, наскільки сильно один тип мотивації перевищує другий за ступенем вираженості.

Методика на виявлення комунікативних та організаторських здібностей (КОЗ-1)

1. Чи багато у Вас друзів, з якими Ви постійно спілкуєтеся?
2. Чи часто Вам вдається схилити більшість своїх товаришів до прийняття ними Вашої думки?
3. Чи довго Вас турбує почуття образи, заподіяне Вашим товаришем?
4. Чи завжди Вам важко орієнтуватися в критичній ситуації?
5. Чи є у Вас прагнення до нових знайомств з різними людьми?
6. Чи подобається Вам займатися громадською роботою?
7. Вам приємніше і простіше проводити час з книгами або за будь-якими іншими заняттями, ніж з людьми?
8. Якщо виникли будь-які перешкоди у здійсненні Ваших намірів, чи легко Ви відступаєте від них?
9. Чи легко Ви встановлюєте контакти з людьми, які значно старші Вас за віком?

10. Чи любите Ви придумувати й організовувати зі своїми товаришами різні ігри та розваги?
11. Чи важко Ви включаєтеся в нову для Вас компанію?
12. Чи часто Ви відкладаєте на інші дні ті справи, які потрібно було б виконати сьогодні?
13. Чи легко Вам вдається встановлювати контакти з незнайомими людьми?
14. Чи прагнете Ви домагатися, щоб Ваші товариші діяли відповідно з Вашою думкою?
15. Чи важко Ви освоюєтеся в новому колективі?
16. Чи правда, що у Вас не буває конфліктів з товаришами через невиконання ними своїх обов'язків, зобов'язань?
17. Чи прагнете Ви при слушній нагоді познайомитися і поговорити з новою людиною?
18. Чи часто у вирішенні важливих справ Ви приймаєте ініціативу на себе?
19. Чи дратують Вас оточуючі люди і чи хочеться Вам побути одному?
20. Чи правда, що Ви зазвичай погано орієнтуєтеся в незнайомій обстановці?
21. Чи подобається Вам постійно знаходитися серед людей?
22. Чи виникає у Вас роздратування, якщо не вдається закінчити розпочату справу?
23. Чи відчуваєте Ви почуття утруднення, незручності, якщо доводиться проявити ініціативу, щоб познайомитися з новою людиною?
24. Чи правда, що Ви втомлюєтеся від частого спілкування з товаришами?
25. Чи любите Ви брати участь у колективних іграх?
26. Чи часто проявляєте ініціативу при вирішенні питань, які зачіпають інтереси Ваших товаришів?
27. Чи правда, що Ви відчуваєте себе невпевнено серед малознайомих людей?
28. Чи правда, що Ви рідко прагнете доводити свою правоту?
29. Вам не коштує особливих зусиль внести пожвавлення в малознайому компанію?
30. Чи берете Ви участь у громадській роботі в навчальному закладі?
31. Чи прагнете Ви обмежити коло своїх знайомих невеликою кількістю людей?
32. Чи правда, що Ви не прагнете відстоювати свою думку або рішення, якщо воно не було відразу прийняте Вашими товаришами?
33. Чи відчуваєте себе невимушено, потрапивши в незнайому компанію?
34. Чи охоче Ви організовуєте різні заходи для своїх товаришів?
35. Чи правда, що Ви не відчуваєте себе досить упевненим і спокійним, коли доводиться говорити що-небудь великій групі людей?
36. Чи часто Ви спізнюєтеся на ділові зустрічі, побачення?

37. Чи правда, що у Вас багато друзів?
 38. Ви часто опиняєтесь в центрі уваги своїх товаришів?
 39. Ви часто соромитесь, відчуваєте незручність при спілкуванні з малознайомими людьми?
 40. Чи правда, що Ви не дуже впевнено відчуваєте себе в оточенні великої групи товаришів?

Примітки:

- 1 – вкрай низький рівень прояву нахилів до комунікативно-організаторської діяльності;
 2 – розвиток комунікативних і організаторських схильностей знаходиться на рівні нижче середнього;
 3 – середній рівень прояву комунікативних та організаторських схильностей;
 4 – високий рівень прояву комунікативних та організаторських схильностей;
 5 – дуже високий рівень прояву комунікативних та організаторських схильностей.

Який ваш творчий потенціал? (Н. В. Кіршева, Н. В. Рябчикова)

Виберіть один із запропонованих варіантів відповідей:

Чи вважаєте ви, що оточуючий вас світ можна покращити?

а) так; б) ні, він і так достатньо гарний; в) так, але тільки в деяких напрямках.

Чи думаєте ви, що самі можете брати участь у значних змінах оточуючого світу?

а) так, у більшості випадків; б) ні; в) так, у деяких випадках.

Чи вважаєте ви, що деякі ваші ідеї могли би спричинити значний прогрес у тій сфері діяльності, в якій ви їх запропонуєте?

а) так; б) так, але за сприятливих умов; в) тільки в деякій мірі.

Чи вважаєте ви, що у майбутньому будете відігравати у суспільстві таку роль, що зможете щось принципово змінити на краще?

а) так; б) це не реально; в) можливо.

Коли ви вирішуєте щось зробити, чи думаєте над тим, що обов'язково здійсните свої починання?

а) так; б) часто думаю, що можу не зуміти; в) так, часто думаю над цим.

Чи є у вас бажання зайнятися якоюсь справою, про яку ви ще нічого не знаєте?

а) так; б) невідоме мене не цікавить; в) все залежить від змісту і характеру цієї справи.

Якщо ви займаєтесь якоюсь справою, чи є у вас бажання виконати її якнайкраще?

а) так; б) задовольняюсь тим, що вдалося зробити; в) так, але тільки у випадках, коли робота мені подобається.

Якщо справа, яку ви не знаєте, вам подобається, чи хотіли б ви про неї знати все?

а) так; б) ні, мені достатньо навчитися тільки найголовнішому; в) ні, я хотів би задовольнити тільки свою зацікавленість.

Коли ви терпите невдачу, то:

а) якийсь час упираюся, настоюючи на своєму; б) махну рукою на цю затію, розуміючи, що вона нереальна; в) продовжую цю справу, навіть коли стає очевидним, що перешкоди неминучі.

На вашу думку, треба вибирати професію, виходячи із:

а) своїх можливостей, подальших перспектив для себе; б) стабільності, значущості, потреби в цій професії у суспільстві; в) переваг, які вона здатна забезпечити.

Ви легко орієнтуєтесь у тих місцях, де були хоч один раз?

а) так; б) ні, боюся не знайти дорогу; в) так, але тільки там, де місцевість сподобалась і запам'яталась.

Відразу після будь-якої бесіди можете згадати все, про що говорилося?

а) так, легко; б) всього згадати не можу; в) запам'ятовую і можу згадати тільки те, що мене найбільш цікавить.

Коли ви чуєте слова на незнайомій вам мові, то можете повторити їх по складах, без помилок, навіть не знаючи їх значення?

а) так, без труднощів; б) так, якщо слова легко запам'ятати; в) повторите, але не зовсім правильно.

У вільний час ви віддаєте перевагу:

а) залишатися наодинці, поміркувати; б) знаходитися серед друзів, знайомих; в) вам байдуже, будете ви один чи серед людей.

Ви займаєтесь якоюсь справою. Вирішуєте припинити це заняття тільки тоді, коли:

а) справа закінчена і здається вам виконаною відмінно; б) ви більш-менш задоволені; в) вам ще не все вдалося зробити.

Коли ви один (одна):

а) любите помріяти про якісь потаємні речі; б) за будь-яку ціну намагаєтесь знайти для себе заняття; в) інколи любите помріяти про речі, пов'язані з вашою роботою.

Коли якась ідея захоплює вас, то ви будете думати про неї:

а) незалежно від того, де і з ким ви знаходитесь; б) можете думати про це тільки наодинці; в) тільки там, де не дуже шумно.

Коли ви відстоюєте якусь ідею:

а) можете відмовитись від неї, якщо вислухаєте переконливі аргументи опонента; б) залишитесь при своїй думці, які б аргументи не вислухали; в) зміните свою думку, якщо тиск виявиться досить сильним.

Ключ до тесту

Підрахунки проводяться за кількістю набраних балів:

За відповідь «а» – 3 бали; за відповідь «б» – 1 бал; за відповідь «в» – 2 бали.

Запитання 1, 6, 7, 8 визначають межі вашої допитливості; запитання 2, 3, 4, 5 – віру в себе; запитання 9, 15 – стійкість думок; запитання 10 – амбіційність; запитання 14 – намагання бути незалежним; запитання 16, 17 – здатність відволікатися від дрібниць у важливій справі; 18 – рівень зосередженості.

Ці здатності складають основні якості творчого потенціалу.

49 і більше балів – означає, що в людини значний творчий потенціал, широкі творчі можливості у виборі видів діяльності, їй доступні різноманітні форми творчості.

24 – 48 балів – означає, що у людини нормальний рівень творчого потенціалу, вона має певну кількість якостей, які допомагають їй творити, але є й проблеми, які гальмують процес творчості. Якщо людина виявить достатньо сили волі, терпіння і бажання творити, то зможе проявити творчість у вибраних видах діяльності.

23 і менше балів – означає, що творчий потенціал у людини невеликий або людина недооцінює свої здібності й особисті якості. Відсутність віри в себе може призвести до думки, що людина взагалі не здатна до творчості. Якщо вона відмовиться від такої думки і проявить настирливість у творчому ставленні до роботи, то зможе змінити ситуацію на краще.

Тест «Моя самооцінка»

Інструкція: учасникам пропонується заповнити опитувальник, що містить 32 судження, з приводу яких можливі п'ять варіантів відповідей.

Судження	Дуже часто 4 б.	Часто 3 б.	Іноді 2 б.	Рідко 1 б.	Ніколи 0 б.
Мені хочеться, щоб друзі підбадьорювали мене					
Постійно відчуваю свою відповідальність за навчання					
Мене хвилює моє майбутнє					
Багато хто ненавидить мене					
Я менш ініціативний, ніж інші					
Мене хвилює мій психічний стан					
Я боюся здатися невігласом					
Зовнішність інших набагато привабливіша, ніж моя					
Я боюся виступати з промовою перед незнайомими людьми					
Я часто роблю помилки					
Шкода, що я не вмію говорити з людьми як слід					
Шкода, що мені не вистачає впевненості у собі					
Я хотів би, щоб інші люди частіше схвалювали мої дії					
Я занадто скромний					
Моє життя марне					

Багато хто неправильно думає про мене					
Мені нема з ким поділитися своїми думками					
Люди чекають від мене забагато					
Люди не дуже цікавляться моїми досягненнями					
Я трохи соромлюсь					
Я відчуваю, що багато людей не розуміють мене					
Я не відчуваю себе у безпеці					
Я часто хвилююсь даремно					
Я почуваю себе ніяково, коли вхожу до кімнати, де вже сидять люди					
Я почуваю себе скуто					
Я відчуваю, що люди говорять про мене за мою спиною					
Я впевнений, що люди майже все сприймають легше, ніж я					
Мені здається, що зі мною має статись якась прикрість					
Мене непокоїть думка про те, як люди ставляться до мене					
Шкода, що я не дуже комунікабельна людина					
У суперечках я висловлююсь тільки тоді, коли впевнений у своїй правоті					
Я думаю про те, чого чекає від мене група					

Обробка результатів

Для виявлення рівня самооцінки потрібно підсумувати бали за всіма 32 судженнями:

Від 0 до 25. Свідчить про високий рівень самооцінки, за яким людина, як правило, не обтяжена «комплексом неповноцінності», правильно реагує на зауваження і рідко піддає сумніву власні дії.

Від 26 до 45. Свідчить про середній рівень самооцінки, коли людина рідко страждає від «комплексу неповноцінності» й лише іноді намагається підлаштуватись під думку інших.

Від 46 до 128. Вказує на низький рівень самооцінки, за яким людина болісно сприймає критичні зауваження на свою адресу, намагається завжди зважати на думку інших і часто страждає від «комплексу неповноцінності».

**Розподіл показників виконання завдань студентами
Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини
(констатувальний етап експерименту)**

Компоненти	Завдання	Бали	До здійснення теоретичної та практичної підготовки	
			Контрольні групи	Експериментальні групи
Ціннісно-мотиваційний	комплекс завдань спрямованих на визначення сформованості мотивації до професійної діяльності	2	54	51
		3	6	9
		4	—	—
		5	—	—
	комплекс завдань спрямованих на визначення розвиненості педагогічних цінностей	2	51	57
		3	9	3
		4	—	-
		5	—	-
	комплекс завдань спрямованих на визначення схильності до перетворення соціокультурної діяльності	2	51	57
		3	9	3
		4	—	—
		5	—	—
Гносеологічно-творчий	комплекс завдань спрямованих на визначення здатності до пізнання та перетворення педагогічної дійсності	2	54	51
		3	6	9
		4	—	—
		5	—	—
	комплекс завдань спрямованих на визначення оволодіння системними знаннями зі спеціальності	2	51	54
		3	9	6
		4	—	—
		5	—	—
	комплекс завдань спрямованих на визначення розвиненості творчого потенціалу	2	54	51
		3	6	9
		4	—	—
		5	—	—
Особистісно-діяльнісний	комплекс завдань спрямованих на визначення сформованості системи професійних умінь та навичок	2	48	54
		3	12	6
		4	—	—
		5	—	—
	комплекс завдань спрямованих на визначення професійно значущих особистісних якостей	2	51	57
		3	9	3
		4	—	—
		5	—	—
	комплекс завдань спрямованих на визначення здатності до взаємодії в системі початкової школи, використання інформації	2	54	56
		3	6	4
		4	—	—
		5	—	—

**Оцінювання експертами педагогічних умов професійної підготовки
майбутніх учителів початкової школи
у проектованому освітньому середовищі**

№ умови										
Експерти	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	5	5	4	4	5	4	3	4	5	4
2	5	4	3	5	4	3	3	5	3	5
3	4	5	3	4	4	3	4	2	5	3
4	5	4	4	3	4	4	3	4	5	3
5	5	4	4	4	4	4	5	5	3	5
6	5	5	4	4	5	5	4	4	4	4
7	5	3	5	5	3	4	2	5	5	5
8	5	2	5	5	2	4	4	5	5	5
9	4	3	3	5	3	4	3	3	5	5
10	5	3	3	4	3	4	3	2	5	5
11	4	2	3	4	3	3	4	4	4	4
12	4	3	4	5	3	3	5	4	4	4
13	5	4	4	3	2	3	5	3	3	4
14	3	4	3	5	4	4	4	4	5	4
15	5	3	4	4	3	2	3	4	5	3
16	4	3	2	5	3	5	4	5	5	4
17	4	4	4	5	4	4	4	3	3	4
18	5	3	4	4	3	4	5	3	4	4
19	5	4	3	5	4	3	4	4	4	2
20	3	3	4	5	3	3	5	3	5	3
21	4	4	3	4	4	4	5	4	4	4
22	5	5	5	3	5	5	3	4	5	4
23	5	4	4	5	4	4	3	5	5	3
Всього	104	84	85	100	82	86	88	89	101	91
сер.ар.	4,521	3,652	3,695	4,347	3,565	3,739	3,826	3,869	4,391	3,956
відн.част.	0,904	0,730	0,739	0,869	0,713	0,747	0,765	0,878	0,773	0,791

**Матриця проектування освітнього середовища професійної підготовки
майбутніх учителів початкової школи**

Етап проектування	Зміст діяльності	Інструментарій реалізації
I етап – вихідний	Аналіз вихідних даних, діагностика дієвості вихідного стану освітнього середовища (змісту, форм, методів та засобів професійної підготовки)	Аналіз нормативних документів професійної підготовки; спостереження за практичною діяльністю в умовах освітнього середовища; узагальнення та ранжування виявлених даних
II етап – організаційно-прогностичний	Встановлення об'єкту, рівня та меж проектування, прогнозування динаміки змін.	Спостереження, аналіз, синтез, ранжування
III етап концептуалізації	Визначення і розробка майбутніх змін компонента; обґрунтування інновацій, що забезпечать досягнення бажаного стану об'єкта	Синтез, узагальнення, моделювання
IV етап перетворювальний	Побудова мислительних образів майбутніх форм, методів та засобів	Узагальнення, класифікація
V етап конкретизації	Розроблення технологічного характеру діяльності з метою досягнення проміжних і кінцевих результатів; визначення блоків впровадження інновацій	Узагальнення, деталізація, проектування
VI етап реалізації задуму	Впровадження нових форм, методів та засобів взаємодії на етапі конкретизації; коригування дій у відповідності до реалізації проекту	Реалізація запропонованих інновацій, спостереження, діагностування результатів
VII етап рефлексії	Моніторинг результатів змін з метою оцінки ефективності проектувального процесу; зіставлення прогнозованих та реально отриманих результатів впровадження компонента	Спостереження за практичною діяльністю в умовах нового освітнього середовища; узагальнення та ранжування виявлених експериментальних даних.

Функціонал сайту супроводу навчальних посібників Ярошинської О.О.

Сайт супроводу навчальних посібників

Ярошинської Олени Олександрівни



[Головна](#)
[Основи педагогіки](#)
[Дидактика](#)
[Теорія виховання](#)
[Школознавство](#)
 Search

Меню підручника

- Програма навчальної дисципліни
- Навчально-методичне забезпечення дисципліни
- Інформація для студента
- Додаткові матеріали
- Тестові завдання для самоконтролю

Програма навчальної дисципліни

ЗМІСТОВИЙ МОДУЛЬ І.

Загальні основи теорії освіти і навчання

Тема 1. Предмет та основні категорії дидактики. Процес навчання, його структура


Поняття про дидактику та її основні категорії. Процес навчання і його структура. Суперечності та рушійні сили процесу навчання. Функції процесу навчання. Основні ланки процесу засвоєння знань.

Тема 2. Різні підходи до навчання та їх характеристика

Типи організації навчання. Догматичне навчання. Особливості пояснювально-ілюстративного навчання. Проблемне та програмоване навчання. Модульно-розвиваючий тип навчання. Оптимізація та інтенсифікація процесу навчання.

Сайт супроводу навчальних посібників

Ярошинської Олени Олександрівни



[Головна](#)
[Основи педагогіки](#)
[Дидактика](#)
[Теорія виховання](#)
[Школознавство](#)
 Search

Меню підручника

- Програма навчальної дисципліни
- Навчально-методичне забезпечення дисципліни
- Інформація для студента
- Додаткові матеріали
- Тестові завдання для самоконтролю

Навчально-методичне забезпечення дисципліни

Тема 4. Зміст освіти

Тема 1. Предмет та основні категорії дидактики. Процес навчання, його структура

Тема 2. Різні підходи до навчання та їх характеристика

Тема 3. Закони, закономірності та принципи навчання

Тема 5. Взаємозв'язок навчання і розвитку особистості

Тема 6. Форми організації навчання

Тема 7. Методи і засоби навчання та активізації пізнавальної діяльності учнів

Тема 8. Педагогічні інновації в навчальному процесі початкової школи. Форми та методи інтерактивного навчання


Тема 9. Урок в сучасній школі

Тема 10. Контроль, оцінка та облік навчальних досягнень учнів

ua/dydahtyka/navchalno-metodychne-zabezpechennya/

Сайт супроводу навчальних посібників

Ярошинської Олени Олександрівни



[Головна](#)
[Основи педагогіки](#)
[Дидактика](#)
[Теорія виховання](#)
[Школознавство](#)
 Search

Меню підручника

- Програма навчальної дисципліни
- Навчально-методичне забезпечення дисципліни
- Інформація для студента
- Додаткові матеріали
- Тестові завдання для самоконтролю

Тестові завдання для самоконтролю

Тест до теми 1. Педагогіка наука про виховання.

Начать тест

Тест до теми 2. Загальна характеристика методів науково-педагогічного дослідження

Начать тест

Тест до теми 3. Проблема мети виховання в педагогіці

Начать тест

Таблиця Т.1

**Реалізація комплексної програми «Мій освітній маршрут»
викладачами, кураторами, науковими керівниками**

Етап реалізації програми	Індивідуальний маршрут навчальної роботи в межах вивчення навчальних дисциплін	Індивідуальний маршрут розвитку особистісних якостей	Індивідуальний маршрут наукової роботи
	Діяльність викладача	Діяльність куратора	Діяльність наук. керівника
1 етап Цільовий	Вивчення індивідуальних особливостей студентів. Аналіз програми дисципліни, розробка різномісцевих завдань самостійної та інд. роботи. Удосконалення лекційного, практичного курсу та методичних рекомендацій та їх представлення в системі «Moodle».	Вивчення індивідуальних особливостей студентів. Проектування шляхів удосконалення форм та методів роботи куратора.	Вивчення наукових здібностей студентів. Проектування шляхів удосконалення форм та методів наукової роботи.
2 етап Мотивацій-ний	Підготовка «Дорожньої карти дисципліни». З'ясування у студентів очікуваних форм а методів роботи на занятті.	З'ясування у студентів очікуваних форм та методів роботи в освітньому середовищі професійної підготовки. Розробка коуч-консультацій.	З'ясування у студентів очікуваних форм та методів наукової роботи в освітньому середовищі професійної підготовки.
3 етап Проектува-льний	Аудиторна та самостійна робота. Розроблення «Карти індивідуального маршруту». Індивідуальні консультації. Розробка рекомендації щодо вивчення тем та самостійної роботи.	Групово та індивідуальна робота зі студентами. Розроблення «Карти індивідуального маршруту розвитку особистісних якостей». Індивідуальні коуч-консультації. Розробка рекомендації щодо досягнення цілей.	Групово та індивідуальна робота зі студентами. Розробка алгоритму роботи студена над науковою темою та «Карти індивідуальної наукової роботи».

4 етап Технологічний	Аудиторна та самостійна робота. Проміжна діагностика знань та умінь студентів. Коректування зі студентом «Карті індивідуального маршруту». Визначення та реалізації плану щодо усунення труднощів студентів.	Групові та індивідуальна робота зі студентами. Проміжна діагностика індивідуальних змін. Коректування зі студентом «Карті індивідуального маршруту розвитку особистісних якостей». Визначення та реалізації плану щодо усунення труднощів студентів.	Групові та індивідуальна робота зі студентами. Коректування зі студентом «Карті індивідуальної наукової роботи». Визначення та реалізації плану дій щодо усунення труднощів у студентів.
5 етап Результативний	Індивідуальні консультації. Перевірка індивідуально-навчальних завдань. Кінцева діагностика знань.	Індивідуальні коуч-консультації. Кінцева діагностика особистісних якостей та характеристик.	Індивідуальні наукові консультації. Кінцева діагностика наукових здібностей студентів та результатів роботи.

Таблиця Т.2

**Реалізація студентами комплексної програми
«Мій освітній маршрут»**

Етап реалізації програми	Індивідуальний маршрут навчальної роботи в межах вивчення навчальних дисциплін	Індивідуальний маршрут розвитку особистісних якостей	Індивідуальний маршрут наукової роботи
1 етап Цільовий	Проходження діагностики.	Проходження діагностики. Знайомство з можливостями основних компонентів освітнього середовища.	Проходження діагностики. Знайомство з можливостями основних компонентів освітнього середовища щодо проведення наук. дослідження.
2 етап Мотиваційний	Знайомство з модулями та темами навчальної дисципліни. Ранжування тем за ступенем важливості для особистісного розвитку.	Знайомство з професіограмою вчителя початкової школи, аналіз поліфункціональності його роботи. Ранжування характеристик за ступенем важливості для особистісного розвитку.	Знайомство з особливостями наукової гурткової роботи. Ранжування видів наукової роботи відповідно до можливостей.

3 етап Проектувальний	Аудиторна та самостійна робота. Заповнення «Карти індивідуального маршруту». Індивідуальні консультації. Розробляє план дій щодо розв'язання труднощів і проблем особистісного	Групова та індивідуальна робота. Заповнення «Карти індивідуального маршруту розвитку особистісних якостей». Участь у коуч-консультаціях. Розроблення плану дій щодо розв'язання труднощів і проблем особистісного розвитку.	Групова та індивідуальна робота. Ознайомлення з алгоритмом роботи над науковою темою. Заповнення «Карти індивідуальної наукової роботи».
4 етап Технологічний	Аудиторна та самостійна робота. Корекція «Карти індивідуального маршруту навчальної роботи в межах вивчення дисципліни». Проходження діагностики.	Групова та індивідуальна робота. Корекція «Карти індивідуального маршруту розвитку особистісних якостей». Проходження діагностики.	Групова та індивідуальна наукова робота. Корекція «Карти індивідуальної наукової роботи».
5 етап Результативний	Проходження діагностування. Рефлексія педагогічних результатів.	Проходження діагностування. Рефлексія особистісних результатів.	Самоаналіз, корекція можливостей виконання різних видів наукової діяльності. Рефлексія особистісних результатів.

Таблиця Т.3

Дорожня карта навчальної дисципліни «Дидактика»

Тема курсу	Мета вивчення	Основний зміст	Розподіл тем за важливістю (заповнюється студентом)
Тема 1. Предмет та основні категорії дидактики. Процес навчання, його структура.	<ul style="list-style-type: none"> – оволодіти знаннями про сутність дидактики як науки, її об'єкт, предмет вивчення та дидактичні категорії; історію виникнення дидактики як науки про освіту та навчання; дидактичні основи процесу навчання; діяльність учителя та учнів у дидактичному процесі; – сформувати вміння: аналізувати дидактичні явища, процеси, факти з точки зору сучасної 	Поняття про дидактику та її основні категорії. Процес навчання і його структура. Суперечності та рушійні сили процесу навчання. Функції процесу навчання. Основні ланки процесу засвоєння знань.	<i>Вважаю, що ця тема допоможе мені більше дізнатися про організацію процесу навчання в школі, особливості діяльності вчителя та його ролі в цьому процесі. Хотілося б дізнатися про механізм</i>

	педагогіки й практики; формулювати освітню, виховну та розвивальну мету; аналізувати етапи процесу засвоєння учнем знань; організовувати власну діяльність у процесі навчання.		<i>реалізації функцій навчання, оскільки це напевно найбільше знадобиться в практичній діяльності</i>
Тема 2.			
Тема 3.			

Зразок розв'язання педагогічної ситуації методом кейс-стаді в процесі вивчення навчальної дисципліни «Дидактика»

Блок I. Зміст педагогічної ситуації Урок української мови. Тема: «Життя і діяльність Т. Г. Шевченка». Учитель С. Д. напередодні уроку розвішав у класі плакати – ілюстрації про життя поета. На дошці були розміщені репродукції з картин Т. Г. Шевченка. Ще до початку уроку учні з інтересом розглядали новий для них матеріал. Уже й на уроці очі дітей були зосереджені на ілюстраціях. Розповідь учителя розбивалася об своєрідний психологічний бар'єр між педагогом і школярами.

Ось і дзвінок на перерву. Учитель відчув невдоволення проведеним уроком. А так наполегливо готувався ...

I етап. Виникнення ситуації:

- а) спосіб виникнення педагогічної ситуації: спонтанна;
- б) місце виникнення: класна кімната;
- в) додаткові обставини: занадто яскраві ілюстрації, що зосередили на собі увагу учнів;
- г) тип ситуації: навчальна (дидактична) .

II етап. Виокремлення педагогічної ситуації (реагування або ігнорування).

Ситуація вичерпала себе після закінчення уроку. Учні навіть не помітили невдоволення учителя, адже вся їхня увага була зосереджена на яскравих ілюстраціях.

Учитель сам створив проблемну ситуацію, адже їй передувала мінімальна підготовча робота. У процесі проведеної підготовки вчитель надав дітям мінімумом знань, необхідних для розв'язання поставленої мети уроку. Крім того, вчитель пробудив у учнів пізнавальний інтерес, але нічим більше його не стимулював для того щоб діти досягли поставленої мети уроку.

Вчитель повинен правильно розуміти цікавість дітей, як чинник, що впливає на психічні процеси. Чітко усвідомити мету використання та можливі наслідки неправильного застосування на уроці дидактичних засобів (ілюстрацій та картин).

Проаналізуємо реакцію С. Д. Він може залишити своє невдоволення при собі, а може зігнати злість на учнях, на наступному уроці звинувачуючи їх в тому що вони не слухали його розповіді та не засвоїли новий матеріал.

У будь-якому випадку кінцевий результат залежить від С. Д.

Подальшим процесом перебігу педагогічної ситуації завжди керує вчитель.

Блок II. Виокремлення ситуаційної проблеми.

III етап. Миттєвий аналіз педагогічної ситуації

Не було дотримано дидактичних принципів (*примітка: у кейсі має подаватися опис усіх дидактичних принципів*):

- наочності – застосувати наочність в комплексі з іншими засобами

навчання, в міру, тільки в потрібний момент уроку;

- систематичності та послідовності – викладати матеріал у певній системі, заданої програми;
- здійснювати наступність у засвоєнні знань, формуванні вмінь та навичок;
- міцності – не перевантажувати матеріал частковостями, виділяти головне...

Блок III. IV етап. Формулювання первинної та вторинної ситуаційних задач (прийняття рішення за принципом «тут і зараз»).

а) формулювання установок («Що треба зробити, щоб ситуація не повторилась?»), тобто яку підготовчу роботу потрібно провести наступного разу перед подачею нового матеріалу.

б) передбачення кульмінації («Що може бути?»), тобто ймовірний розвиток подій з найгіршим результатом для С.Д.

Найкраще, щоб С.Д. зрозумів свою помилку та наступного разу підготувався до подачі нового матеріалу з використанням усіх необхідних дидактичних засобів та принципів.

IV етап. Прийняття рішення – пошук варіантів розв'язку ситуації. ймовірні варіанти.

Усвідомити зроблену помилку під час підготовки до проведення уроку. З розумінням поставитися до учнів, адже вони діти і зосередили свою увагу на тому що їх більше приваблювало, зацікавило.

IV етап. Результати розв'язання (реакція учасників на обраний спосіб виходу із педагогічної ситуації): повернення до навчальної роботи у звичному режимі.

Блок IV. Формулювання стратегічної/масштабної ситуаційних задач.

V етап. Аналіз результатів розв'язання педагогічної ситуації (пошук відповіді на запитання: яких заходів треба вжити, щоб аналогічна педагогічна ситуація більше не повторювалася?) (примітка: у кейсі має подаватися опис різноманітних способів розв'язання).

Вчитель повинен створити на уроці атмосферу інтелектуального пошуку, творчості надати дітям можливість відчувати радість від пізнання і творчої діяльності, формувати і розвивати пізнавальний інтерес. Робота над розвитком пізнавальних інтересів учнів підвищує продуктивність праці, швидкість і стійкість запам'ятовування.

При доборі засобів розвитку пізнавального інтересу, при вивченні нового матеріалу рекомендуються до використання різноманітні методи та прийоми навчання:

- створення і розв'язання проблемної ситуації, дидактична гра;
- бесіда і розповідь з використанням наочності; – демонстрація дослідів; – практична робота з картинами, об'єктами; – робота з таблицями і схемами; – пізнавальні завдання; – повідомлення цікавих фактів тощо.

Примітка: у кейсі має подаватися опис різноманітних методів та прийомів навчання.

**Реалізація індивідуального маршруту розвитку особистісних
якостей майбутнього вчителя початкової школи**

Етап реалізації	Діяльність викладача	Діяльність студента	Результат
1 етап Цільовий	Вивчення індивідуальних особливостей студентів. Проектування шляхів удосконалення форм та методів роботи куратора.	Проходження діагностики. Знайомство з можливостями основних компонентів освітнього середовища.	Програма вихідної діагностики з особистісних характеристик.
2 етап Мотивацій-ний	З'ясування у студентів очікуваних форм та методів роботи в освітньому середовищі професійної підготовки. Розробка коуч-консультацій.	Знайомство з професіограмою вчителя початкової школи, аналіз поліфункціональності його роботи. Ранжування характеристик за ступенем важливості для особ. розвитку.	Схема самоаналізу
3 етап Проектувальний	Групова та індивідуальна робота зі студентами. Розроблення «Карти індивідуального маршруту розвитку особистісних якостей». Індивідуальні коуч-консультації. Розробка рекомендації щодо досягнення цілей.	Групова та індивідуальна робота. Заповнення «Карти індивідуального маршруту розвитку особистісних якостей». Участь у коуч-консультаціях. Розроблення плану дій щодо розв'язання труднощів і проблем особистісного розвитку.	«Карта індивідуального маршруту розвитку особистісних якостей».
4 етап Технологічний	Групова та індивідуальна робота зі студентами. Проміжна діагностика індивідуальних змін. Коректування зі студентом «Карти індивідуального маршруту розвитку особистісних якостей». Визначення та реалізація плану щодо усунення труднощів студентів.	Групова та індивідуальна робота. Корекція «Карти індивідуального маршруту розвитку особистісних якостей». Проходження діагностики.	Програма проміжної діагностики (методики, анкетування).
5 етап Результативний	Індивідуальні коуч-консультації. Кінцева діагностика особистісних якостей та характеристик.	Проходження діагностування. Рефлексія особистісних результатів.	Підсумкова діагностика (методика). Ессе «Мої успіхи».

**Реалізація індивідуального маршруту наукової роботи майбутнього
вчителя початкової школи**

Етап реалізації програми	Діяльність викладача	Діяльність студента	Результат
1 етап Цільовий	Вивчення наукових здібностей студентів. Проектування шляхів удосконалення форм та методів наукової роботи.	Проходження діагностики. Знайомство з можливостями основних компонентів освітнього середовища щодо проведення наукового дослідження.	Програма вихідної діагностики наукових здібностей (здатність до аналізу, синтезу, узагальнення, виокремлення головної думки тощо).
2 етап Мотивацій- ний	З'ясування у студентів очікуваних форм та методів наукової роботи в освітньому середовищі професійної підготовки.	Знайомство з особливостями наукової гурткової роботи. Ранжування видів наукової роботи відповідно до можливостей	Таблиця самоаналізу щодо можливостей виконання різних видів наукової діяльності.
3 етап Проектуваль- ний	Групова та індивідуальна робота зі студентами. Розробка алгоритму роботи студена над науковою темою та «Карти індивідуальної наукової роботи».	Групова та індивідуальна робота. Ознайомлення з алгоритмом роботи над науковою темою. Заповнення «Карти індивідуальної наукової роботи».	Алгоритм роботи студена над науковою темою. «Карти індивідуальної наукової роботи».
4 етап Технологіч- ний	Групова та індивідуальна робота зі студентами. Коректування зі студентом «Карти індивідуальної наукової роботи». Визначення та реалізація плану дій щодо усунення труднощів у студентів.	Групова та індивідуальна наукова робота. Корекція «Карти індивідуальної наукової роботи».	Аналіз результатів роботи та усунення недоліків.
5 етап Результатив- ний	Індивідуальні наукові консультації. Кінцева діагностика наукових здібностей студентів та результатів роботи.	Самоаналіз, корекція можливостей виконання різних видів наукової діяльності. Рефлексія особистісних результатів.	Підсумковий самоаналіз. Форма результату наукового пошуку (тези, статті, конкурсна робота, курсовий проект тощо).

**Програма спецкурсу
«Сучасний вчитель і педагогічний дизайн»**

ПОЯСНЮВАЛЬНА ЗАПИСКА

Сучасне суспільство вимагає від випускника вищого педагогічного навчального закладу не тільки професійних знань, умінь і навичок, але й сформованість особистісних, моральних якостей педагога; його здатності до ефективної суб'єкт-суб'єктної взаємодії; творчого розв'язання психолого-педагогічних, соціальних ситуацій; саморозвитку і самовдосконалення та готовності до створення дієвого освітнього середовища початкової школи.

Аналіз соціально-педагогічних досліджень результативності професійної підготовки студентів педагогічних вузів переконує, що більшість майбутніх учителів не задоволені своєю практичною підготовкою до роботи в школі. Випускники педагогічних вузів відчують себе психологічно не готовими до тісного спілкування з дітьми, професійної діяльності у творчому пошуковому режимі, проектування освітнього середовища початкової школи та моделювання своїх подальших перспектив в педагогічній діяльності. Тому, вітчизняні науковці й педагоги-практики намагаються знайти дієві шляхи та методичні підходи до організації практичної підготовки майбутніх учителів.

Водночас у зарубіжній і вітчизняній науковій літературі та практиці актуалізовано проблему впровадження ідей середовищного підходу. Це пов'язано з тим, що середовище як постійне джерело формування особистісного досвіду є тим об'єктивним фактором, який визначає життєві установки, спрямованість, характер потреб, інтересів, ціннісних орієнтацій, соціальну поведінку та процес самовизначення й самореалізації особистості, а впровадження ідей середовищного підходу в професійну підготовку приводить в дію механізм професійного зростання фахівця у відповідності до спроектованої індивідуальної траєкторії саморозвитку.

Підготовка майбутніх учителів початкової школи до професійної діяльності передбачає формування готовності майбутніх педагогів до створення ефективного комфортного освітнього середовища початкової школи на засадах проектувальної діяльності.

Педагогічне проектування як інструмент опосередкованого впливу може стати основою розв'язання проблем впровадження компетентнісного підходу в практику діяльності початкової ланки загальноосвітнього навчального закладу. Студенти, конструюючи нові знання в галузі проектування середовищної взаємодії, будуть підготовленими до вирішення практичних завдань.

Зміст спецкурсу «Сучасний вчитель і педагогічний дизайн» узагальнено на основі аналізу сучасної науково-педагогічної й психологічної літератури із врахуванням сучасних тенденцій розвитку освіти та вимог, що ставляться до підготовки майбутнього вчителя початкової школи.

Метою спецкурсу є стимулювання студентів до застосування середовищного підходу у майбутній педагогічній діяльності, ознайомлення з основами педагогічного проектування та середовищної взаємодії, формування готовності до впровадження методики проектування освітнього середовища початкової школи.

Основні завдання спецкурсу:

- ❖ активізація мотивації студентів щодо використання середовищного підходу у майбутній педагогічній діяльності;
- ❖ розкриття сучасних підходів до проблеми проектування освітнього середовища навчального закладу;
- ❖ визначення основних форм, методів і засобів реалізації методики проектування освітнього середовища школи;
- ❖ обґрунтування алгоритму реалізації методики проектування освітнього середовища;
- ❖ інтегрування теоретичних знань і практичних умінь проектування освітнього середовища школи;
- ❖ формуванню здатності до реалізації нової ролі вчителя-дизайнера освітнього середовища на засадах конструктивістської педагогіки.

У процесі засвоєння курсу майбутні учителі початкової школи повинні *знати*:

- ❖ основи впровадження середовищного підходу в практику діяльності початкової школи;
- ❖ сутність та структуру освітнього середовища навчального закладу;
- ❖ теоретичні та методичні основи педагогічного проектування;
- ❖ алгоритм педагогічного проектування освітнього середовища початкової школи;
- ❖ етапи діяльності вчителя з конструювання форм, методів та засобів освітньої взаємодії;
- ❖ критерії ефективності процесу проектування освітнього середовища та впровадження його методики.

Після вивчення спецкурсу студенти повинні *вміти*:

- ❖ аналізувати особливості середовищної взаємодії та її роль у розвитку молодших школярів та учнівського колективу;
- ❖ конструювати проектувальну діяльність згідно розробленого алгоритму та передбачати її результати;
- ❖ використовувати форми, методи та засоби конструктивістської педагогіки у процесі створення інноваційного проекту освітнього

середовища;

- ❖ розробляти критерії оцінювання ефективності результату педагогічного проектування;

- ❖ оцінювати власну професійну придатність до проектування освітнього середовища початкової школи як складової готовності до професійної діяльності.

Програма спецкурсу передбачає: аудиторну роботу (лекції, практичні заняття); позааудиторну роботу (наукова діяльність, навчально-професійна в період педагогічної практики, самостійна та індивідуальна робота).

Лекційні заняття курсу змістовно, композиційно побудовані таким чином, що активно впливають на формування світогляду і особистісних якостей студентів, спрямовані на ознайомлення з теоретичними основами створення освітнього середовища школи на засадах педагогічного проектування.

У процесі викладання спецкурсу передбачено види лекцій (проблемна, лекція з допомогою студентів, лекція-візуалізація). На практичних заняття і наукових практикумах заплановано використання методів: інтелектуальна розминка; індивідуальна та групова бесіда (проблемна, сократівська); інтелектуальна розминка; дискусія; метод ХОБО; інтерактивні методи кооперативного та фронтального навчання («Робота в парі», «Робота в малих групах», «Ажурна пилка», «Два – чотири – разом», «Мікрофон», «Незакінчене речення», «Мозковий штурм», «Навчаючи – учусь», «Дерево рішень», «Методи ситуативного моделювання», «Методи опрацювання дискусійних питань» та ін.); метод аналізу конкретних ситуацій; портфоліо; метод асистентування.

Підготовка до практичних занять та наукових практикумів здійснюється студентами самостійно. Вони працюють із першоджерелами, знайомляться з науковою літературою, з досвідом роботи вчителів-практиків, готувались до дискусій та обговорень.

Науковий практикум як форма позааудиторної роботи студентів спрямований на створення умов для включення усіх студентів у активну пізнавально-наукову діяльність, передбачав постановку проблемних завдання та їх розв'язання на основі сучасної наукової методології.

Однією із форм навчальної діяльності студентів у процесі вивчення спецкурсу є самостійна робота. У контексті запропонованої програми вона спланована у період педагогічної практики. Основний її зміст носить практико-орієнтований характер та передбачає виконання практичних завдань в умовах існуючого освітнього середовища початкової школи.

Індивідуальна робота студентів передбачає виконання навчально-дослідного завдання (портфоліо), що заплановано з метою формування готовності майбутніх учителів до проектування освітнього середовища початкової школи.

СТРУКТУРА СПЕЦКУРСУ

Курс: підготовка (бакалаврів магістрів, підвищення кваліфікації)	Напрям, спеціальність, освітньо- кваліфікаційний рівень	Характеристика навчальної дисципліни
Курс: підготовка бакалавра. Кількість кредитів ECTS: 1,5. Модулів: 2. Змістових модулів: 2. Загальна кількість годин: 54. Тижневих годин: 1. Семестрів – 1.	0101 Педагогічна освіта 6.010102 Початкова освіта Освітньо- кваліфікаційний рівень: бакалавр	Вибіркова. Рік підготовки: 4. Семестр: 1. Лекції: 6 годин. Практичних: 8 годин. Науковий практикум: 4 год. Самостійна робота: 18 годин. Індивідуальна робота: 18 годин.

ПРОГРАМА СПЕЦКУРСУ

ЗМІСТОВИЙ МОДУЛЬ І. ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ ЯК ПЕДАГОГІЧНИЙ ФЕНОМЕН

Тема 1. Освітнє середовище школи як педагогічний феномен

Дослідження ролі середовища у розвитку особистості в психолого-педагогічній літературі. «Середовище» та «освіта» як мегакатегорії та їх проекція в освітньому середовищі навчального закладу. Взаємозумовленість та відмінність понять «освітній простір» та «освітнє середовище». Сутність поняття «освітнє середовище школи» та його характеристика у контексті сучасних реформ. Моделі освітнього середовища навчального закладу.

Питання для самоконтролю:

- Охарактеризуйте процес взаємодії людини й середовища у контексті ідей «персоналізації середовища» М. Хейдметса.
- «Теорія можливостей» Дж. Гібсона та її роль у психолого-педагогічному аналізі впливу середовища на розвиток особистості.
- Сутність середовища як «місця поведінки» у психології Р. Баркера.
- Чим зумовлено представлення дефініцій поняття «середовище» через фундаментальні категорії: «світ», «простір», «оточення», «місце» та «умова»?
- Розкрийте сутність і зміст поняття «освітнє середовище школи»?
- У чому полягає відмінність між освітнім простором школи та освітнім середовищем школи?
- Охарактеризуйте сучасні моделі освітнього середовища навчального закладу?

Тема 2. Структурні компоненти освітнього середовища школи першого ступеня

Аналіз сучасних досліджень структури освітнього середовища навчального закладу. Середовище як єдність просторово-предметних і соціальних компонентів. Просторово-предметне середовище життєдіяльності учня. Структурування освітнього середовища школи на засадах соціально-суб'єктної організації. Соціально-культурний, навчально-виховний та інформаційно-комунікаційний компоненти освітнього середовища сучасної школи та їх характеристика.

Питання для самоконтролю:

- У чому полягає відмінність структурування освітнього простору та освітнього середовища?
- Охарактеризуйте компонентний склад освітнього середовища представлений у психолого-педагогічних дослідженнях.
- Обґрунтуйте думку, що середовище – це єдність просторово-предметних і соціальних компонентів.
- Напрями проектування просторово-предметного компонента освітнього середовища початкової школи.
- У чому полягає суть інтерференції соціально-культурного, навчально-виховного та інформаційно-комунікаційного компонентів освітнього середовища сучасної школи?

Тема 3. Особливості впровадження середовищного підходу

Середовищний підхід як сучасна методологічна основа побудови навчально-виховного процесу загальноосвітнього навчального закладу. Ефективність поєднання середовищного підходу з діючими методологічними підходами. Урок як реалізація технологічних можливостей середовищного підходу. Середовищеосвітні дії вчителя початкової школи як процес педагогічної діяльності.

Питання для самоконтролю:

- У чому полягає відмінність середовищного підходу від відомих методологічних основ педагогічної діяльності?
- Конструктивні та технологічні можливості середовищного підходу?
- Визначте арсенал середовищеосвітніх дій, завдяки яким можна створювати освітнє середовище і здійснювати опосередковане управління розвитком і формуванням особистості учня.
- Охарактеризуйте урок як реалізацію технологічних можливостей середовищного підходу.

Тема 4. Характеристика середовищної взаємодії в умовах полісуб'єктності

Основні суб'єкти освітнього середовища навчального закладу. Полісуб'єктність як характеристика навчально-виховного процесу початкової школи. Суб'єкт-суб'єктна взаємодія вчителя, учня та створюваного

середовища. Важливість активності та саморозвитку кожного суб'єкта освітнього середовища школи.

Питання для самоконтролю:

- Назвіть основних суб'єктів освітнього середовища навчального закладу?
- Розкрийте ключові характеристики суб'єкт-суб'єктної взаємодії в умовах педагогічного процесу?
- Як впливає полісуб'єктність освітнього середовища на результативність навчально-виховного процесу в початковій школі?
- Активність як характеристика суб'єкту освітнього середовища навчального закладу.
- Розкрийте роль саморозвитку суб'єктів у функціонуванні освітнього середовища?

ЗМІСТОВИЙ МОДУЛЬ 2.

ОСНОВИ ПРОЕКТУВАННЯ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА

Тема 5. Основи педагогічного проектування

Проектування як соціокультурний феномен, його реалізація у різних галузях знань. Педагогічне проектування як конструювання теоретичних і нормативних моделей на основі загальної теорії чи створення конкретних проектів на основі концептуалізації їх задуму. Важливість готовності вчителя початкової школи до проектування освітнього процесу. Механізм проектування освітнього середовища школи та його складові. Алгоритм педагогічного проектування та його розробка у контексті професійних задач учителя початкової школи.

Питання для самоконтролю:

- Назвіть основні аспекти проектування, що розкривають уявлення про нього як соціокультурний феномен?
- Історія становлення педагогічного проектування у практиці діяльності освітніх закладів.
- Розкрийте сутність педагогічного проектування у широкому та вузькому значенні?
- Охарактеризуйте механізм проектування освітнього середовища школи та його складові?
- Чому існує необхідність розробки алгоритму педагогічного проектування освітнього середовища початкової школи?
- Основні етапи алгоритму педагогічного проектування?

Тема 6. Методологія педагогічного проектування

Методологія як основа ефективного проектування освітнього середовища. Основні методологічні підходи та їх характеристика: середовищний, культурологічний, компетентнісний, синергетичний, системний, аксіологічний, особистісно-діяльнісний, акмеологічний,

технологічний. Принципи проектування освітнього середовища школи. Реалізація принципу спів-буттєвості суб'єктів освітнього середовища.

Питання для самоконтролю:

- Розкрийте результативність взаємодії середовищного підходу в організації діяльності початкової ланки освіти з культурологічним, компетентнісним, синергетичним, системним, аксіологічним, особистісно-діяльнісним, акмеологічним, технологічним підходами?
- Основні принципи проектування освітнього середовища школи?
- Спів-буттєві події в навчально-виховному процесі початкової ланки освіти та способи їх створення?

Тема 7. Методика проектування освітнього середовища

Конструювання форм, методів і засобів навчання та виховання молодших школярів як основа реалізації методики проектування освітнього середовища початкової школи. Конструктивістська педагогіка та можливості її впровадження в початковій школі. Алгоритм методики проектування освітнього середовища та моніторинг результативності педагогічних дій. Інноваційна діяльність вчителя як шлях реалізації методики проектування освітнього середовища школи.

Питання для самоконтролю:

- Розкрийте доцільність використання конструктивістських форм та методів взаємодії суб'єктів освітнього середовища. Охарактеризуйте їх.
- Етапи діяльності вчителя з конструювання форм, методів та засобів освітньої взаємодії?
- Критерії ефективності процесу проектування освітнього середовища та впровадження його методики?
- Розкрийте сутність інноваційної діяльності вчителя початкової школи?
- Як Ви розумієте вислів «інноваційний проект освітнього середовища – це результат педагогічної діяльності»?

Тема 8. Сучасний вчителя як дизайнер освітнього середовища

Поліфункціональність діяльності сучасного вчителя початкової школи. Реалізації основних функцій у контексті проектування освітнього середовища школи. Трансформація ролі педагога – від транслятора знань до дизайнера середовища. Характеристика педагога-дизайнера. Шляхи формування готовності до педагогічного проектування освітнього середовища школи першого ступеня.

Питання для самоконтролю:

- Назвіть основні функції сучасного вчителя початкової школи?
- Чому поліфункціональність діяльності педагога початкової ланки освіти визначає його роль в педагогічному проектуванні освітнього середовища?

- У чому полягає відмінність ролі вчителя як педагогічного дизайнера?
- Назвіть знання, уміння та навички майбутнього педагога, які визначають його готовність до педагогічного проектування освітнього середовища школи першого ступеня?
- Професійна підготовка як шлях формування готовності вчителя до педагогічного дизайну.
- Чому самоосвіта є дієвим шляхом розвитку вчителя-дизайнера?

СТРУКТУРНО-ТЕМАТИЧНИЙ ПЛАН СПЕЦКУРСУ «Сучасний вчитель і педагогічний дизайн»

Тема	Лекції	Практич-ні заняття	Науковий практи-кум	Сам. робота в умовах пед. практики	Інд. робо-та
Змістовий модуль 1.					
Освітнє середовище як педагогічний феномен					
Тема 1. Освітнє середовище школи як педагогічний феномен	2			2	2
Тема 2. Структурні компоненти освітнього середовища школи першого ступеня	2	2		2	2
Тема 3. Особливості впровадження середовищного підходу			2	2	2
Тема 4. Характеристика середовищної взаємодії в умовах полісуб'єктності		2		2	2
Змістовий модуль 2.					
Основи проектування освітнього середовища					
Тема 5. Основи педагогічного проектування	2	2		2	2
Тема 6. Методологія педагогічного проектування			2	2	2
Тема 7. Методика проектування освітнього середовища		2		2	2

Тема 8. Сучасний вчителя як дизайнер освітнього середовища				4	4
Всього	54	6	8	4	18

Теми практичних занять

№ п/п	Тема практичного заняття	Кількість годин відведених на заняття
1.	Структурні компоненти освітнього середовища школи першого ступеня	2
2.	Характеристика середовищної взаємодії в умовах полісуб'єктності	2
3.	Основи педагогічного проектування	2
5.	Методика проектування освітнього середовища	2

Теми наукових практикумів

№ п/п	Тема наукового практикуму	Кількість годин відведених на заняття
1.	Особливості впровадження середовищного підходу	2
2.	Методологія педагогічного проектування	2

Методичне забезпечення: опорні конспекти лекцій, практичний посібник «Педагогічний дизайн», методичні рекомендації викладача.

СПИСОК РЕКОМЕНДОВАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Бартків О. Готовність педагога до інноваційної професійної діяльності /О. Бартків //Проблеми підготовки сучасного вчителя: Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини / Ред. кол.: Побірченко Н. С. (гол. ред.) та інші. – Умань : ПП Жовтий О. О., 2010. – Вип. 1. – С. 52–58.
2. Беспалько В. П. Проектирование педагогических систем /В. П. Беспалько //Проектирование в образовании: проблемы, поиски, решения. – М.: Рос. акад. гос. службы при Президенте РФ, 1994. – С. 28–29.
3. Биков В. Ю. Навчальне середовище сучасних педагогічних систем /В. Ю. Биков // Електронний збірник наукових праць Запорізького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти. – 2010. – №1. – Режим доступу : http://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vyp1/Bykov.pdf.
4. Богданова Н. Соціокультурне середовище як визначальний фактор формування культури життєтворчості особистості /Наталія Богданова //Вісник Інституту розвитку дитини. – 2011. – № 15. – С. 25–30.

5. Бондар В. І. Конкурентоздатність педагога як складова його професійної компетентності /В. І. Бондар //Початкова школа. – 2008.– № 7. – С. 22–23.
6. Вербицкий А. А. Кросс-культурный контекст образования и становление новой педагогической парадигмы /А. А. Вербицкий //Высшее образование сегодня. – 2008. – № 8. – С. 28–31.
7. Водолазська Т. В. Моделювання освітнього середовища початкової школи /Т. В. Водолазська //Постметодика. – 2010. – №5 (96). – С.52–57.
8. Гонтаровська Н. Б. Освітнє середовище як фактор розвитку особистості дитини : монографія /Н. Б. Гонтаровська. – К. : Вид-во РВА «Дніпро-VAL», 2010. – 623 с.
9. Гузій Н. В. Педагогічний професіоналізм: історико-методологічні та теоретичні аспекти : монографія /Н. В. Гузій. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2004. – 243 с.
10. Зязюн І. Цілісний методологічний підхід у педагогічному науковому дослідженні /Іван Зязюн //Професійне становлення особистості: проблеми і перспективи : Матеріали IV міжнародної науково-практичної конференції – Хмельницький : 2011. – С. 7–13.
11. Коберник О. М. Проектування навчально-виховного процесу в школі /О. М. Коберник. – К. : Хрещатик, 1995. – 153 с.
12. Мануйлов Ю. С. Средовой подход в воспитании /Ю. С. Мануйлов. – 2-е издание, переработанное. – М.- Н. Новгород : Изд. Волго-Вятской академии государственной службы, 2002. – 157 с.
13. Мудрик А. В. Роль социального окружения в формировании личности подростка /А. В. Мудрик. – М. : Знание, 1979. – 40 с.
14. Новые ценности образования : Тезаурус для учителей и школьных психологов /ред.-сост. Н. Б. Крылова. – М., 1995. – Выпуск 1.– 110 с.
15. Панов В. И. Введение в экологическую психологию /В. И. Панов. – М. : МНЭПУ, 2001. – 144 с.
16. Полат Е. С. Реализация личностно ориентированного подхода и конструктивизма в системе обучения /Е. С. Полат //Современные педагогические и информационные технологии в системе образования : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений /Е. С. Полат, М. Ю. Буханкина. – 2-е изд., стер. – М. : Издательский центр «Академия», 2008. – С. 104–296.
17. Приходченко К. І. Феноменологія проєктивної методики як інтерактивної технології /К. І. Приходченко //Педагогіка і психологія: науково-теоретичний та інформаційний вісник Національної Академії педагогічних наук України. – 2012. – №3 (76). – С. 49–53.
18. Роджерс К. Свобода учиться /К. Роджерс, Дж. Фрейберг. – М. : «Смысл», 2002. – 528 с.
19. Рубцов В. В., Ивошина Т. Г. Проектирование развивающей образовательной среды школы /В. В. Рубцов, Т. Г. Ивошина. – М., Изд-во МГППУ. 2002. – 272 с. – ISBN 5-94051-015-9.

20. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи : [підруч. для студ. пед. ф-тів] / О. Я. Савченко. – К. : Генеза, 2002. – 366 [1] с.
21. Слободчиков В. О понятии образовательной среды в концепции развивающего образования / В. Слободчиков // 2-ая Российская конференция по экологической психологии. Материалы. (Москва, 12–14 апреля 2000 г.) / Под. ред. В. И. Панова. – М. : Экопсицентр РОСС, 2000. – 329 с. – С. 172–176.
22. Сухомлинський В. О. Павлиська середня школа. Розмова з молодим директором / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори в 5-ти т. – К. : «Радянська школа», 1976. – Т. 4. – 640 с.
23. Тарасов С. В. Образовательная среда школы: проблемы и подходы / С. В. Тарасов // Образовательная среда школы: проблемы и перспективы развития : Материалы научно-практической конференции. Научный редактор С. В. Тарасов. – СПб. : «Образование – Культура», 2001. – С. 9–19.
24. Фруктова Я. С. До питання проектування сучасного освітнього середовища / Я. С. Фруктова // Освітнє середовище як методична проблема : зб. наук. пр. – Херсон : Вид-во ХДУ, 2006. – С. 72–73.
25. Хейдметс М. Субъект, среда и границы между ними / Мати Хайдметс // Психология и архитектура, т. 1. Тезисы конференции в Лохусалу (ЭССР), 25–27 января 1983 г. / Под ред. Т. Ниита, М. Хейдместа, Ю. Круусвала. – Таллин, 1983. – С. 61–63.
26. Цимбалару А. Підготовка педагогів до проектування інноваційного освітнього простору школярів / Анжеліка Цимбалару // Нова педагогічна думка. – 2010. – №2. – Режим доступу : http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/Npd/2010_2/Cimbalar.pdf.
27. Шмелева И. А. Проблема взаимодействия человека с окружающей средой: области и аспекты психологического исследования / И. А. Шмелева // Вестник Московского ун-та. – Сер. 14. : Психология. – 2010. – № 3 – С. 112–125.
28. Якиманская И. С. Принципы построения образовательных программ и личности развития учащихся / И. С. Якиманская / Вопросы психологии. – 1999. – № 3. – С. 39–47.
29. Ямницький В. М. Психологія життєтворчої активності особистості : монографія / В. М. Ямницький. – Одеса : СВД Каркасов М. П., Рівне : РДГУ, 2004. – 361 с.
30. Ярошинська О. Формування виховного середовища навчального закладу в педагогіці В. О. Сухомлинського / Олена Ярошинська // Василь Сухомлинський і школа ХХІ століття: традиція й інноваційність : матеріали Всеукраїнської наукової конференції (Умань, 5–6 квітня 2012 р.) / гол. ред. Кузь В. Г. – Умань : ПП Жовтий О. О., 2012. – С. 82–85.
31. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В. А. Ясвин. – М. : Смысл, 2001. – 365 с.

**Показники сформованості компонентів готовності майбутніх учителів
початкової школи до професійної діяльності
(похибка вибіркового середнього, проміжні та прикінцевий зрізи)**

Блоки	Групи	Назва університету																	
		Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини			ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»			Миколаївський національний університет імені В. О. Сухомлинського			Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка			Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки			Середнє		
		ЦМ	ГТ	ОД	ЦМ	ГТ	ОД	ЦМ	ГТ	ОД	ЦМ	ГТ	ОД	ЦМ	ГТ	ОД	ЦМ	ГТ	ОД
Блок 1	КГ	0,13	0,11	0,11	0,13	0,04	0,10	0,09	0,06	0,08	0,09	0,11	0,10	0,09	0,09	0,10	0,11	0,08	0,10
	ЕГ	0,11	0,11	0,08	0,10	0,13	0,10	0,08	0,09	0,09	0,10	0,12	0,10	0,04	0,11	0,07	0,09	0,11	0,09
Блок 2	КГ	0,08	0,08	0,09	0,09	0,08	0,07	0,08	0,11	0,12	0,10	0,11	0,12	0,13	0,12	0,11	0,10	0,10	0,10
	ЕГ	0,09	0,07	0,08	0,04	0,07	0,06	0,07	0,11	0,12	0,13	0,11	0,10	0,09	0,09	0,11	0,08	0,09	0,09
Блок 3	КГ	0,10	0,09	0,09	0,08	0,13	0,13	0,12	0,10	0,09	0,08	0,06	0,08	0,08	0,10	0,08	0,09	0,10	0,09
	ЕГ	0,09	0,11	0,07	0,07	0,11	0,08	0,12	0,12	0,10	0,10	0,11	0,07	0,08	0,08	0,10	0,09	0,11	0,08
Блок 4	КГ	0,08	0,10	0,12	0,10	0,11	0,12	0,08	0,09	0,10	0,11	0,12	0,03	0,11	0,12	0,07	0,10	0,11	0,09
	ЕГ	0,08	0,07	0,10	0,10	0,07	0,07	0,08	0,10	0,10	0,11	0,12	0,13	0,08	0,07	0,09	0,09	0,09	0,10
Блок 5	КГ	0,09	0,08	0,10	0,11	0,12	0,04	0,12	0,12	0,11	0,10	0,12	0,08	0,10	0,07	0,06	0,11	0,10	0,08
	ЕГ	0,08	0,10	0,07	0,10	0,11	0,13	0,13	0,08	0,07	0,07	0,12	0,11	0,10	0,07	0,06	0,10	0,10	0,09
Блок 6	КГ	0,06	0,12	0,07	0,10	0,11	0,05	0,04	0,07	0,10	0,07	0,11	0,12	0,12	0,09	0,08	0,08	0,10	0,08
	ЕГ	0,08	0,06	0,10	0,09	0,11	0,12	0,06	0,07	0,10	0,12	0,04	0,08	0,09	0,09	0,07	0,09	0,08	0,09
Прикінцевий зріз	КГ	0,09	0,10	0,10	0,10	0,10	0,08	0,09	0,09	0,10	0,09	0,11	0,09	0,11	0,10	0,08	0,10	0,10	0,09
	ЕГ	0,09	0,08	0,09	0,09	0,11	0,10	0,09	0,09	0,09	0,11	0,10	0,10	0,08	0,09	0,08	0,09	0,09	0,09